

GEORGES LERBET

L'EDUCATION DEMOCRATIQUE

(INTRODUCTION A UNE PEDAGOGIE PSYCHO - SOCIALE
DE LA FORMATION PERMANENTE)

THESE PRESENTEE DEVANT L'UNIVERSITE DE PARIS VIII
— LE 14 NOVEMBRE 1974 —

ATELIER
REPRODUCTION DES THESES
UNIVERSITE DE LILLE III
LILLE

DIFFUSION
LIBRAIRIE HONORE CHAMPION
7, QUAI MALAQUAIS
PARIS

1978

COMPOSITION DU JURY

- M. TRAN THONG, *Président, Professeur à l'Université de Paris VIII,*
- M. Michel LOBROT, *Rapporteur, Maître de Conférences à l'Université de Paris VIII,*
- M. Antoine LEON, *Professeur à l'Université de Paris V,*
- M. Georges SNYDERS, *Professeur à l'Université de Paris V,*
- M. Jean VIAL, *Professeur à l'Université de Caen,*

GEORGES LERBET

L'EDUCATION DEMOCRATIQUE

(INTRODUCTION A UNE PEDAGOGIE PSYCHO - SOCIALE
DE LA FORMATION PERMANENTE)

THESE PRESENTEE DEVANT L'UNIVERSITE DE PARIS VIII
— LE 14 NOVEMBRE 1974 —

ATELIER
REPRODUCTION DES THESES
UNIVERSITE DE LILLE III
LILLE

DIFFUSION
LIBRAIRIE HONORE CHAMPION
7, QUAI MALAQUAIS
PARIS

1978



L'Atelier de Reproduction des Thèses décline toute responsabilité
touchant la qualité technique des documents qu'il reproduit.

La loi du 11 mars n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les "copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, "toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants-droit ou ayants-cause, est illicite" (alinéa 1er de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

ISBN 2 - 7295 - 0034 - 0

© Georges LERBET, 1978

TABLE des MATIERES

	<u>Pages</u>
INTRODUCTION.	7
PREMIERE PARTIE :	
- Une condition de la formation permanente : l'élucidation de l'objet pédagogique.	13
<u>Chapitre I</u> : Vers la science pédagogique.	15
A - Les référents épistémologiques.	17
B - Différents types de pédagogies.	19
- La pédagogie en première personne.	21
- La pédagogie en troisième personne.	22
- La pédagogie en seconde personne.	22
C - Essai d'approche systématique en croisant les données traitées sous A et sous B.	23
D - Essai de vérification historico-critique :	24
1) La pédagogie culturelle a qualisante	24
2) La pédagogie culturelle inculcatrice.	27
3) La pédagogie culturelle relativiste.	31
4) La pédagogie psychologique activante.	35
5) La pédagogie psychologique active objectiviste.	39
6) La pédagogie psychologique active relativiste.	42
7) La pédagogie idéaliste bipolaire.	45
8) La pédagogie institutionnelle.	48
9) La pédagogie relationnelle psycho-sociale.	51
E - Esquisse d'une synthèse des différentes pédagogies.	54
F - Conclusion : Esquisse d'un système épistémologique équilibré.	62

	<u>Pages</u>
<u>Chapitre II</u> : Analyse critique du concept de pédagogie...	67
A - Analyse du cheminement pédagogique :	67
- pédagogie et savoir scientifique.	67
- pédagogie et didactique (analyse de leur différen- ciation progressive).	74
B - Extension et compréhension du concept de pédagogie	89
- Différentes formes de recherche pédagogique. ...	90
- Technique, idéologie et science pédagogique.	101
C - Le champ pédagogique actuel.	103
D - Résumé et conclusion de la première partie.	113
 SECONDE PARTIE	
- Le cadre de la formation permanente.	117
<u>Chapitre III</u> : Le champ démocratique.	119
A - Analyse historico-critique de la démocratie dans les groupes secondaires ; les différentes formes de démo- cratie :	119
- La démocratie idéaliste.	119
- La réaction collectiviste.	126
- La démocratie bipolaire.	134
- Résumé et conclusion.	141
B - Le modèle démocratique des petits groupes :	145
- recherches expérimentales.	145
- démocratie et non-directivité.	149
C - Etude génétique de la démocratie :	154
- La période prélogique.	154
- La période opératoire concrète.	156
- La période de l'adolescence.	158
- Résumé et conclusion.	163
D - Conclusion générale du Chapitre III.	165

	<u>Pages</u>
<u>Chapitre IV</u> : Place des loisirs dans la formation permanente	171
A - Travail et éducation.	171
B - Etat actuel des loisirs.	184
1) Appréhension historico-critique des loisirs.	184
- l'antiquité.	184
- le moyen-âge.	185
- l'avènement bourgeois.	186
- la revalorisation socialiste.	188
- le loisir moderne.	190
2) Relations Loisir-Travail.	199
3) Loisir et famille.	202
4) Le loisir d'aujourd'hui.	204
C - Loisir et éducation (situation sociologique du loisir). ..	205
1) De la pertinence d'une analyse structurale des loisirs	205
- étude transformationnelle du loisir.	205
- les facteurs transformationnels des fonctions du	
loisir : le facteur génétique.	211
les facteurs socio-culturels.	225
2) Esquisse des rapports entre les loisirs et l'éducation	229
3) Les attitudes face à la transformation éducative. ..	230
D - Résumé et conclusion.	239
 TROISIEME PARTIE :	
- Formation permanente et pédagogie.	245
<u>Chapitre V</u> : Vers la formation permanente.	247
A - Analyse historico-critique du concept de formation per-	
manente :	247
- Le plan Condorcet.	247
- L'éducation populaire.	253
- L'éducation permanente.	263
- La formation permanente.	270
- Résumé et conclusion.	273

	<u>Pages</u>
B - Problèmes actuels de la formation permanente :	275
- Problèmes sociologique et économique.	275
- Les attitudes à l'égard de la formation permanente	277
- Problèmes de psychologie générale ;	
problèmes d'ordre cognitif.	284
problèmes d'ordre affectif et personologique.	290
- Problèmes d'ordre éducatif.	292
- Conclusion.	297
<u>Chapitre VI</u> : Esquisse d'une recherche active.	303
A - Analyse phénoméno-conceptuelle :	303
- Le cadre de la recherche.	303
- Clarification des objectifs et du terrain de la re-	
cherche.	303
- La première période.	306
- La seconde période.	307
- La démocratie dans le fonctionnement du groupe.	309
- Essai de synthèse conceptuelle.	311
B - Essai de vérification a posteriori :	316
- Evaluation globale.	317
- Analyse de la positivité du stage.	319
- Critique négative du stage.	320
- Le temps de formation le plus significatif.	321
C - Conclusion du Chapitre VI.	323
CONCLUSION GENERALE : Les âges de l'éducation.	329
DOCUMENT ANNEXE.	339
BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE.	343
INDEX DES MATIERES.	407
INDEX DES AUTEURS CITES DANS LE TEXTE.	411

I N T R O D U C T I O N

Plus que tout autre, le mode d'approche conceptuel des objets du savoir comporte un risque important de dissonance cognitive, ce qui, selon l'expression de L. FESTINGER (1), signifie la tendance à éliminer tous les points de vue autres que le sien en renforçant le poids des préjugés. Cependant un tel danger a des chances sérieuses d'être fortement réduit par le recours à un travail préalable de réflexion sur le vécu propre. En effet, en examinant les motivations profondes du choix de son objet, le chercheur peut aider à clarifier sa méthode et son processus de sélection et d'analyse des données qu'il a recueillies. C'est dans cette perspective que le discours ci-après peut concourir à élucider la problématique générale de cette recherche.

x
x x

L'activité d'enseignant et l'éducation reçue dans les écoles normales soulignent d'emblée l'ambiguïté véhiculée par le terme de "pédagogie".

Quoi qu'on ait pu en dire, lorsqu'on parle d'"un bon pédagogue" on évoque, en général, non pas une personne dont les qualités d'exposition ont quelque chose de remarquable si ce n'est qu'elles se caractérisent souvent par une très grande économie (2), voire une solide culture (3), mais plutôt la qualité d'un certain contact avec l'enfant (4).

(1) Cf. à ce sujet A. TOFFLER, ([670] , p. 302)

(2) "Que tes paroles soient comptées", donne comme important conseil de pédagogie F. CADENEL (112, p. 48), en reprenant DANTE.

(3) Il faut prendre ce terme dans le sens où G. SNYDERS ([193], p. 35) évoque, après J. CHATEAU, une culture qui consiste à "devenir capable de pénétrer la pensée d'autrui, considérer une question sous plusieurs points de vue différents".

(4) Une recherche encore inédite sur des sujets en majorité étudiants en psychologie, a permis de montrer en utilisant la méthode d'analyse de contenu, qu'à une question portant sur l'"image du bon pédagogue" on pouvait compter 165 unités thématiques de repérage relatives à une problématique affectivo-relationnelle contre 25 unités relatives à la seule transmission d'un savoir (Binominal test significatif à .01).

Dans le même temps, on peut entendre parler de "la pédagogie du calcul", du français ou maintenant des disciplines d'éveil. On perçoit alors toute l'importance qui est accordée au contenu et à sa présentation en vue d'une transmission à des élèves.

Conjointement à ces contradictions sémantiques autour de la pédagogie, il s'en manifeste une autre relative à l'usage qu'on fait du verbe apprendre. En effet, en français, ce terme prend deux sens: l'un, objectif, renvoie à l'activité d'information de l'élève par le maître comme lorsqu'on parle d'apprendre quelque chose à quelqu'un. L'autre, subjectif, concerne en propre l'activité d'une personne en situation d'appropriation d'un savoir (1).

Cette ambivalence sémantique disparaît cependant très rapidement lorsqu'on passe du verbe au substantif. En effet, l'évocation de l'apprentissage conduit à la disparition du sens objectif et à la reconnaissance du seul aspect subjectif comme c'est le cas dans toute la psychologie de l'apprentissage qui consiste à étudier les processus d'acquisition chez un sujet ou un groupe de sujets (2).

Qu'il existe de telles ambiguïtés n'est pas gratuit, sinon l'économie humaine les aurait depuis longtemps rejetées à l'état de déchets verbaux.

Cela mérite donc qu'on s'y arrête.

L'ambiguïté régnant autour du verbe apprendre semble renvoyer à la fonction à double sens qui, du point de vue du sujet, consiste à s'informer en puisant l'information aussi bien à la source livresque, audio-visuelle que dans la parole du maître.

Cette fonction dont l'objet est de l'ordre de l'information s'appréhende scientifiquement dans une perspective éducative, pour constituer la didactique. Elle est distincte d'une autre fonction qui, elle, consiste à faciliter cette démarche chez le sujet épistémique. Dans ce cas, il s'agit alors de la pédagogie dont l'objet est de l'ordre de la

(1) Dans la suite de ce travail, nous appellerons cette personne sujet épistémique ou sujet apprenant afin d'éviter de faire une périphrase pour en parler.

(2) Cf. par exemple les travaux de PAVLOV, SKINNER, TOLMAN, HULL, THORNDIKE, etc...

relation de personne à personne en leurs instances plus affectives. Cette réalité fonctionnelle apparaît, du reste, clairement lorsqu'on interroge systématiquement les processus de façon plus homogène.

C'est ainsi que considérer l'ensemble des fonctions pédagogiques et chercher à l'intérieur, compréhensivement, ce qui complète la fonction didactique, laisse la place à un processus qu'on demeure incapable de nommer. Il ne peut s'agir en effet de la fonction enseignante puisque celle-ci consiste aussi en didactique. Parler globalement de facilitation éducative reste tout aussi insuffisant puisque l'éducation est concernée aussi par des dimensions plus vastes comme par exemple l'imprégnation culturelle.

Cette démarche révèle donc la vanité d'une conception qui ferait de l'ensemble fonctionnel celui de la pédagogie (1). Par contre si cet ensemble se définit comme constituant la fonction enseignante, il se décompose très aisément en un sous-ensemble fonctionnel didactique et en un autre pédagogique. Enseigner, du point de vue de l'éducation, revient donc à informer et à faciliter relationnellement l'acquisition de cette information par le sujet en usant de conduites formalisables scientifiquement dans le cadre de la science pédagogique.

Mais qu'on ne s'y trompe pas. La conjonction de ces fonctions dans l'acte d'enseignement ne doit pas faire oublier la possibilité de leur disjonction heuristique, voire même actuelle. C'est ainsi que dans l'emploi des machines didactiques (2), il existe, de facto, une distinction de ces fonctions puisque le rôle du maître face aux autotuteurs est presque exclusivement d'ordre pédagogique, le rapport élève-savoir étant programmé en un système homme-machine. La clarification de cette fonction

(1) On a une preuve très nette de cette vanité lorsque G. SNYDERS [194] après avoir insisté sur l'aspect spécifiquement relationnel du projet rogerien (p. 131), dénie à ce projet un caractère pédagogique (pp. 138-139) alors qu'il est contraint d'en reconnaître l'existence (P. 146) même si c'est pour en dénoncer, selon lui, la fausseté liée à sa propriété d'être exclusive.

(2) Cf. à ce sujet J. GUGLIELMI [136] lorsqu'il évoque le troisième niveau d'emploi des techniques de programmation où la machine didactique entre dans la classe (p. 134).

homme-machine prend alors toute son importance. Elle laisse entrevoir, au niveau de la formation des maîtres, ce que représente comme exigence de maturité personnelle le seul travail de facilitation affective qui n'est plus alors masquée par la démarche hétéro-didactique.

Mais si avec des enfants, l'exigence pédagogique ne devient claire que dans un cas limite comme celui qui précède, on peut se demander s'il en est de même lorsqu'on a affaire à des adultes ou, plus généralement, à des personnes amenées à apprendre leur vie durant.

Il semble bien, en effet, dès lors qu'on s'adresse à des pairs pour leur permettre d'accomplir une démarche formative, qu'il faille assumer cette rencontre dans un climat de maturité sinon l'ensemble de la formation risque de paraître futile voire, à la limite, nuisible pour celui qui l'entreprend. Il y a donc dans tout cela l'exigence d'une analyse de la spécificité de la pédagogie. Cependant avant de s'assurer de la possibilité de formuler en clair une telle exigence encore faut-il que le concept de pédagogie soit pleinement clarifié. Cela suppose que l'on procède à son élucidation par la recherche de ses rapports avec d'autres éléments des sciences humaines comme S. MOSCOVICI (1) a entrepris de le faire pour la psychologie sociale après J.M.F. JASPARS et E. ACKERMANS (2). Cette démarche ne s'apparente pas à celle du naturaliste qui classe passivement ses observations selon une taxinomie exhaustive. Elle procède, au contraire, activement, de façon abstraite, en formulant un cadre théorique dans le quel s'insèrent des objets scientifiques qui constituent des éléments exemplaires à l'intérieur d'un système pour le caractériser en compréhension.

Cela signifie qu'entre cette approche-là du réel, extensive et, somme toute, naturaliste, et celle-ci compréhensive et structuraliste, il y a un écart essentiel du point de vue de la science, de son contenu et de son niveau d'approche.

(1) [80].

(2) [77].

La première démarche caractérise, en effet, les premiers moments d'investigation où il importe de répertorier sur le terrain des objets et d'élaborer un cadre corrélatif à l'extension des investigations.

La seconde, par contre, se situe diachroniquement en aval. Elle suppose que les matériaux aient subi partiellement une décantation pour qu'ils puissent être appréhendés à un autre niveau épistémologique afin d'être inscrits, à titre d'exemples, dans un système élaboré activement (1) en tenant compte de données plus générales inscrites dans un champ interdisciplinaire.

Ainsi dans le premier cas la vérification de la pertinence du modèle de classification sera-t-elle la non-contradiction des catégories et donc l'univocité des classements en les rendant exclusifs. Dans le second, il s'agira plutôt, comme dans tous les domaines formels, d'une vérification "logistique" (2) qui, au-delà d'une dialectique interne à chaque catégorie, nécessaire pour fonder le choix exemplaire, s'appuiera sur la non-contradiction abstraite donc par exclusion hiérarchique sur une échelle d'abstraction. Par exemple, si le naturaliste a des problèmes face à des objets ambigus tels que l'ornithorynque ou l'amphioxus parce qu'ils se situent à des carrefours soit de classes, soit d'embranchements, les problèmes de cet ordre liés à la pureté des objets dans les catégories ne se posent pas ici. Il suffit, en effet, après une analyse délibérée de leur objet, de reconnaître leur place dans le système. Par contre une fois ce système élaboré, il deviendrait impertinent que l'on rencontrât des objets qui fonctionnent identiquement à des niveaux différents d'abstraction. Par exemple la leçon ne doit pas jouer un même rôle ni avoir la

(1) J. PIAGET a souligné combien la biologie réduit l'activité du sujet par rapport aux mathématiques par exemple, puisqu'elle "n'utilise qu'avec une circonspection extrême les procédés déductifs ou constructifs de l'esprit" ([92], p. 145).

(2) J'entends par là, après J. PIAGET ([88], p. 21), qu'il s'agit d'un contrôle tout aussi scientifique que le contrôle expérimental en ce qu'il fait l'accord des esprits "indépendamment des croyances métaphysiques et des idéologies" (ibid., p. 22).

même place théorique à l'intérieur de la pédagogie dite nouvelle ou de la pédagogie dite traditionnelle (1).

Une fois réalisé, un tel travail rend alors possible l'appréhension de ses modalités d'application dans le champ des activités humaines. Cela aboutit à une approche plus abstraite de la formation permanente et de ses conditions d'actualisation. Cette approche demeure pourtant très théorique et, en définitive, elle peut même paraître se réduire à la fiction d'une réflexion subjective si elle n'est pas corroborée par un début de vérification concrète.

C'est ce souci de vérification qui a conduit à une recherche pratique sur le terrain ; il vise à tester la valeur des inductions et à rechercher en particulier les conditions de la réalisation pratique de l'accès à la maturité pédagogique afin d'en éviter l'obsolescence (2).

(1) Cf. à ce sujet R. COUSINET [276] qui montre la perte du rôle essentiel de la leçon dans la pédagogie nouvelle.

(2) Cette notion empruntée à A. LEON ([851], p. 102 et sqq.), désigne ici le risque d'extinction prématurée, voire même l'absence d'actualisation de cette maturité en raison d'un décalage entre un possible théorique et une réalité concrète.

P R E M I E R E P A R T I E

UNE CONDITION DE LA FORMATION PERMANENTE :
L'ELUCIDATION DE L'OBJET PEDAGOGIQUE.

CHAPITRE 1

VERS LA SCIENCE PEDAGOGIQUE

"Dès l'origine de l'homme, le savoir est apparu comme indispensable pour utiliser les forces de la nature telles que l'homme les constate".

A. CLAUSSE ([120], p. 123).

Jusqu'au dix-neuvième siècle, il semble que la référence constante à la métaphysique empêchait les hommes qui interrogeaient les problèmes éducatifs de les concevoir en d'autres termes que sous leur rapport à Dieu. Ce rapport à Dieu pouvait être perçu comme médiatisé par la nature ou par l'homme et, en cela, il a contribué à engendrer deux courants opposés.

Le symptôme majeur du fait de mêler métaphysique et éducation était l'exclusion quasi totale des mathématiques et des sciences exactes de l'enseignement. Comme l'a bien montré, par exemple, P. MESNARD[240], les jésuites (1) n'ont pas su introduire les mathématiques. Par contre, si les oratiens y sont parvenus, ils ne le firent que par nécessité. De même, partant du concret, les pédagogues issus du courant réformé, mirent surtout dans leur programme, lorsqu'il s'agissait de sciences, celles de la nature, comme l'a prouvé G. RIOUX[248] dans son analyse de l'oeuvre de RATICHUS.

C'est au dix-huitième siècle que le changement s'est préparé chez les philosophes athées. C'est ainsi que DIDEROT, ayant éjecté Dieu comme objet heuristique, proposa en 1775 à Catherine de

(1) Cf. aussi G. SNYDERS ([255], p. 99 et sqq.) qui souligne l'impossibilité d'enseigner les mathématiques dans un système culturel clos.

Russie, un programme éducatif (1) qui reposait sur les mathématiques et sur la physique (2).

Au dix-neuvième siècle, la pédagogie a commencé à se constituer comme science dans la mesure où elle a correspondu à un effort de vérification des données éducatives (3).

Si cet effort ne s'est pas toujours accompagné de réussites très explicites (4), il caractérise cependant de façon incontestable un état nouveau de la pédagogie et il s'accomplit dans un champ socio-politique où commencent à s'actualiser les premières formes de la démocratie.

Cette contiguïté temporelle de la naissance de la science pédagogique et de l'actualisation démocratique, conduit quiconque veut chercher à clarifier l'objet pédagogique et à en quêter la cohérence dans le cadre prospectif de la formation permanente, à tenter de rapprocher le domaine éducatif avec d'autres plus institutionnels comme la démocratie ou plus psycho-sociologiques comme le loisir ou le travail.

-
- (1) G. RIOUX [249] qui a analysé le programme de DIDEROT, souligne également cette éjection du divin. Il écrit notamment (p. 7) à propos de l'aide à l'éducation : "le but de cette aide officielle n'est plus d'assurer le salut éternel comme le voulaient LUTHER ou RATICHUS, par exemple, mais de permettre à chacun de devenir sur terre "un centre commun de l'Univers".
- (2) Cf. notre étude ([337], p. 26 et seq.) - H. WALLON [711] a soutenu la même thèse lorsqu'il écrit (p. 348) sur la création des écoles centrales révolutionnaires qu'elles "orientaient les esprits vers l'étude des sciences et des techniques et s'inspiraient d'une philosophie résolument progressive... pour qui la raison se démontre par une connaissance toujours plus étendue du monde, et la connaissance par le pouvoir toujours plus grand de l'homme sur les choses".
- (3) A. LEON ([236], p. 366) considère que l'effort de vérification des théoriciens de la pédagogie peut être trouvé dans les oeuvres de J.F. HERBART et A. COURNOT, dans la mesure où ils ont envisagé voire même réalisé pour celui-là, un embryon d'école expérimentale. Chez COURNOT la scientification de la pédagogie s'étend même à son intégration dans une classification puisqu'il la situe dans la série technique ou pratique des sciences biologiques avec la médecine (Cf. aussi J. PIAGET, [94], p. 1161).
- (4) M. DEBESSE [216] a insisté sur le fait que les projets expérimentaux de A. COURNOT n'ont pas connu de réalisation. Cela tient, semble-t-il, selon cet auteur, à l'avance des idées sur le niveau méthodologique de l'époque.

Une première dimension commune à ces objets peut être recherchée dans ce qui constitue l'épistémologie externe dérivée (1). Elle consacre la façon dont on envisage la problématique cognitive c'est-à-dire les sources de l'accès à la connaissance par chaque individu. Cela permet de situer les référents auxquels on recourt plus ou moins explicitement, lorsqu'on se propose d'éduquer une personne ou un groupe.

A - REFERENTS EPISTEMOLOGIQUES.

D'une façon générale, ces référents sont de trois ordres qu'il peut être possible de décrire en reprenant le schématisme de P. FRAISSE ([375], p. 74 et sq.). Après lui, nous considérons R (2) comme le symbole d'une conduite (Réactions, Réponse ou Résultat) envisagée au sens large et / ou à ses différents niveaux aussi bien de complexité que d'abstraction.

Dans cette même perspective, P symbolise la personnalité du sujet. Quelle que soit la définition qu'on en donne (3), P constitue l'élément interne structuré, à la fois organique et mental, qui forme précisément l'objet d'étude de la psychologie et qui, selon les modèles, apparaît comme un noyau inné, un produit du milieu ou une construction interactionniste.

-
- (1) Après J. PIAGET ([94], p. 1172) nous distinguons quatre niveaux de connaissances propres à chaque science :
Le domaine matériel formé de l'ensemble des objets sur lesquels porte la science, le domaine conceptuel qui en recouvre les connaissances systématisées et les théories, l'épistémologie interne qui est une réflexion sur cette conceptualisation et qui analyse les fondements de la science, enfin l'épistémologie externe dérivée qui concerne les problèmes généraux interdisciplinaires.
 - (2) P. FRAISSE ([375], p. 74) précise quant à lui : "une même conduite peut être envisagée à des niveaux différents. Elle a ses composantes physiologiques (endocriniennes, neuro-végétatives, motrices) mais aussi sa structure d'ensemble, en définitive son résultat".
 - (3) Il existe de très nombreuses définitions de la personnalité. G. W. ALLPORT (1949) cité par R. MEILI ([404], p. 165), n'en compte alors pas moins de cinquante. P. FRAISSE ([376], p. 73), pour sa part, retient celle de SHELTON "La personnalité est l'organisation dynamique des aspects cognitifs, affectifs, conatifs, physiologiques et morphologiques de l'individu". Cf. aussi P. JANET ([388]), K. LEWIN ([399]), G. W. ALLPORT ([362]), H. A. MURRAY ([412]), J. PIAGET et B. INHELDER ([486]), et J. C. FILLoux ([373]).

Enfin, S symbolise la situation ou plus généralement le milieu (1) tant physique que physiologique ou psychique, bref le champ d'application de P en ce qu'il est stimulant ou significatif, consciemment ou non.

De ce point de vue, on peut classer les modèles en trois grandes catégories.

Il y a d'abord ceux du type P - R, c'est-à-dire constitutionnalistes qui recouvrent aussi bien le préformisme (sans gènèse) le vitalisme ou les nominalismes (sorte de modèle immanent non génétique et non structuré) et le constructivisme subjectif où il y a une structuration génétique comme dans le relativisme historique brunsvicgien. Pour toutes ces écoles, l'accent porte plus volontiers sur l'hérédité. Leur analyse est essentiellement rationaliste, P demeurant irréductible au milieu. Aussi, à des degrés divers, le rôle de S peut-il être considéré comme mineur et, à la limite, S peut être totalement exclu.

Les modèles du type S - R (2) par contre, se rattachent au courant opposé plus réaliste. Il peut s'agir aussi bien du platonisme transcendantal, structuralisme sans gènèse, que de l'empirisme, génétisme non structuré, ou même des dialectiques de la nature, objectivistes dont le constructivisme valorise le rôle du milieu qu'il soit physique, physiologique ou social. Dans ce courant on situe aussi bien le lamarkisme en anthropogénèses que l'associationnisme ou le behaviorisme en psychologie.

Enfin, nous décomptons sous le schéma $\begin{smallmatrix} S \\ P \end{smallmatrix}$ - R tout le courant interactionniste au sens où J. PIAGET (3) considère le référent

(1) Sur la notion du milieu, cf. R. ZAZZO ([505], p. 52 et sqq.).

(2) Les modèles séquentiels S - O - R (R. S. WOODWORTH, 1929) ou S - P - R après R. B. CATTELL et P. FRAISSE sont de même nature. P. FRAISSE l'exprime clairement lorsqu'il écrit ([375], p. 74) : "Aussi préférons-nous dire que c'est une personnalité qui intervient en réaction à une situation".

(3) [94], p. 1240.

épistémologique comme l'interaction même du sujet de l'objet. Ce courant caractérise la problématique épistémologique moderne où rationalisme et réalisme sont "tranquillement associés", selon la belle expression de G. BACHELARD ([33], p. 1). C'est à lui qu'appartient la dialectique constructiviste abstraite de type piagétien.

D'une façon générale, on peut dire que les modèles P - R valorisent quasi exclusivement l'assimilation (1) alors que les modèles S - R mettent l'accent sur le processus accommodatif (2). Par contre, le modèle $\begin{smallmatrix} S \\ P \end{smallmatrix}$ - R met l'accent sur l'adaptation (3) considérée comme un produit équilibré de ces deux processus.

x
x x

Dans le cheminement vers une cohérence épistémologique de la pédagogie, il semble pertinent de distinguer, à côté des référents généraux et partiellement externes, ce que l'on nomme communément les grands courants théoriques ou types de cette science qui forment, en quelque sorte, le corpus de son domaine conceptuel.

B - DIFFERENTS TYPES DE PEDAGOGIES.

Depuis les travaux de CASELMANN (1950), on distingue classiquement des pédagogies logotropiques qui sont centrées sur le

- (1) On peut définir l'assimilation au sens large, comme l'incorporation de S par P. Plus précisément, pour J. PIAGET ([89], p. 13), l'assimilation génétique "est l'incorporation dans le système génétique de caractères initialement liés à une interaction avec le milieu."
- (2) C'est-à-dire le processus qui fait de P, le produit constitué par réaction à S ou, à la limite, la structuration de P par S. Pour J. PIAGET, par analogie avec les accommodats biologiques, il y a accommodation par exemple, lorsqu'il y a "modification des mouvements et du point de vue propre par le mouvement et positions extérieurs". ([482], p. 289).
- (3) Cf. J. PIAGET ([482], p. 301).

discours ou sur le savoir du maître et les pédagogies pédotropiques centrées sur l'enfant (1).

J.C. FILLoux [222] (2) a repris cette distinction lorsqu'il considère que, dans la première catégorie, le problème essentiel concerne la transmission de connaissances. Cela centre la classe sur le programme et tend à développer des comportements relationnels de nature coercitive.

Après la "révolution copernicienne" qui conduit au second volet du diptyque, la classe se centre, cette fois, sur l'élève. C'est un lieu où il fait bon vivre puisque le monde se réduit à la mesure de l'enfant, comme précédemment l'enfant se réduisait à la mesure de la société.

Pour cet auteur l'irréalisme, équivalent d'une céséptie du monde, caractérise ces deux conceptions. Cela peut faire douter de leur aspect authentiquement promouvant si éduquer consiste à armer pour la vie. A la suite de cette contestation, J.C. FILLoux pense qu'il est possible de concevoir une école beaucoup plus réelle où s'exerce cette fonction de lucidité si indispensable à l'accès à l'autonomie. Il en vient alors à proposer une pédagogie "centrée sur la réalité" (p. 64) qui, après C. ROGERS, a une essence d'ordre relationnel et qui se fonde sur la conscience claire des attitudes éducatives.

Pour intéressante que soit cette classification, on peut se demander si elle est susceptible de beaucoup de fécondité. En effet, il convient de remarquer qu'elle ne repose pas sur une dimension unique. Dans le premier cas le classement trouve comme support le contenu du savoir, dans le second, il prend le sujet épistémique et, dans le troisième, l'état des attitudes du maître et de l'élève.

(1) J. VIAL [262] préfère distinguer le "magistro centrisme" et le "pédocentrisme" de façon à recourir à des référents homogènes.

(2) Cf. aussi WITHALL, cité par G. LEROY ([338], p. 63 et sqq.), qui établit une distinction entre les conduites centrées sur l'élève et celles centrées sur le professeur.

Cette hétérogénéité des points de vue confère à la pédagogie, somme toute, beaucoup d'ambiguïté que le choix d'un point de vue unique peut, seul, éviter. Or ce point de vue ne devient accessible qu'à partir du moment où l'objet même de la pédagogie se reconnaît précisément sans ambiguïté. Dans un travail précédent (1), nous avons essayé de dégager l'ordre de cet objet qui nous est apparu incontestablement être celui de la relation (2). Il est alors facile, cela étant, de construire, par récurrence, un système qui rende compte univoquement des différentes pédagogies.

C'est pour clarifier davantage cette analyse catégorielle que nous avons choisi une terminologie univoque puisqu'il nous importe de tenter de réduire l'opacité de la pédagogie à travers la recherche de son unité exhaustive.

1) La pédagogie en première personne Π_1 (3) :

D'un point de vue relationnel, la pédagogie en première personne (4) recouvre toutes les pédagogies qui prennent l'enseignant sachant, comme pôle quasi unique (5). On peut voir, ici, une sorte d'introspection éducative où objet et sujet épistémique demeurent à peu près indifférenciés.

(1) [337].

(2) "La pédagogie trouve ainsi, écrivions-nous (p. 68), son véritable objet qui est de l'ordre de la relation. On peut alors la définir comme une science humaine appliquée qui tend, par l'analyse de l'ensemble des facteurs intervenant dans les relations enseignant-enseigné, à maximiser l'épanouissement de la personne en fonction de ses possibilités".

(3) Par commodité, nous avons symbolisé la pédagogie par Π et la didaxie par Δ .

(4) Par analogie avec les psychologies en première, seconde et troisième personne (cf. H. PIERON, [421], p. 266).

(5) Cette polarité relève d'une sorte d'effet de centration éducative : cela ne signifie donc pas l'ignorance du pôle sujet épistémique mais plutôt sa négligence.

2) La pédagogie en troisième personne (Π_3).

A l'unipolarité du discours pédagogique en première personne, la pédagogie en troisième personne oppose la polarité du sujet apprenant. Par rapport à la précédente, cette nouvelle forme représente une décentration du point de vue propre sur le point de vue d'autrui puisque le passage s'effectue du pôle magistral sur celui de l'enfant surtout lorsqu'on a découvert l'importance de son développement. Cette fixation sur la genèse enfantine, renforcée par une tendance objectiviste très prononcée, concourt à transformer la pédagogie en troisième personne en une véritable psycho-pédagogie. Pratiquement cette discipline correspond à une sorte d'écoute de l'enfant, mais elle développe aisément de la facilité chez le sujet puisqu'elle implique une sélection par milieu ou, tout au moins, un halo de plaisir dans l'éducation.

3) La pédagogie en deuxième personne (Π_2) (1) :

De façon plus homogène, il semble préférable d'évoquer une pédagogie en seconde personne plutôt qu'une "pédagogie centrée sur la réalité" comme le fait J.C. FILLoux. Dans cette voie, prendre comme objet la relation (2) entre les pôles constitutifs de la dyade enseignant

(1) On peut d'une certaine façon, faire le rapprochement entre Π_2 et le soclocentrisme de J. VIAL ([262], p. 469 et sqq.) surtout qu'il tend à le définir en reprenant M. LOBROT ([339], p. 1) en insistant sur l'importance des "rapports humains" dans l'enseignement. Cependant, on pourra remarquer, à la lecture de ces travaux, que la pédagogie sociocentriste de J. VIAL est plus compréhensive que Π_2 . De plus, elle ne repose pas sur une analyse de même ordre que la nôtre. Cela rend difficile une comparaison rigoureuse.

(2) G. GUSDORF [138] a pressenti l'objet véritable de la pédagogie. Avant de préconiser "une pédagogie de la pédagogie" qui suppose l'accès à la maîtrise (p. 239), il souligne (pp. 41-42) qu'"on s'intéresse généralement à la pédagogie des mathématiques... ; mais on semble ne pas admettre le fait pourtant évident que la méthode elle-même n'offre que des garanties illusoire. Elle donnera des résultats très différents dans le cas d'un maître respecté ou dans celui d'un maître chahuté". Cependant cette aperception ne débouche pas sur sa clarification. Pour lui, la pédagogie demeure "un mystère" (p. 43). Toute tentative de son décryptage se traduit par une récupération par la pédagogie en première personne puisque "la parole du maître est une parole collective." (p. 44).

et enseigné, revient à négliger l'intérêt exclusif porté à l'un ou à l'autre des deux éléments de ce système bipolaire.

C - ESSAI D'APPROCHE SYSTEMATIQUE.

Dans leur ensemble, ces données peuvent apparaître de façon synthétique en un tableau à double entrée (1) qui croise les éléments de l'épistémologie externe dérivée et ceux du domaine conceptuel. Il s'ensuit la définition a priori de 9 spécifications pédagogiques qui caractérisent autant de modalités du domaine matériel.

		Différents types de pédagogie		
		π_1	π_3	π_2
Référénts Epistémologiques	P - R	1 Pédagogie culturelle (2) actualisante	4 Pédagogie psychologique activante	7 Pédagogie idéaliste bipolaire
	S - R	2 Pédagogie culturelle inculcatrice	5 Pédagogie psychologique active objec- tivist	8 Pédagogie institutionnelle
	S P - R	3 Pédagogie culturelle relativiste	6 Pédagogie psychologique active relati- viste	9 Pédagogie relationnelle psychosociale

(1) On trouve chez J. PIAGET ([304], p. 13) les prémices de cette approche lorsqu'il relie certaines applications pédagogiques actuelles à trois "directions" dans les recherches psychologiques qui leur donnent leurs significations. Il distingue alors successivement la direction "associationniste empiriste" dont le modèle S - R peut apparaître comme une extension : l'innéisme proche de notre P - R et le constructivisme qu'implique notre référént S - R.

(2) Il convient de prendre ici le qualificatif de culturel dans l'acceptation d'une culture faite d'un savoir, d'un contenu informatif tel que l'entend G. SMYDERS [193] lorsqu'il la considère comme liée à l'éducation traditionnelle (cf. plus spécialement p. 31).

L'a priorisme d'une telle systématisation ne peut prendre de signification que s'il reçoit une vérification à partir de l'examen quelque peu historico-critique de la pédagogie. Il importe en effet, pour qu'on la retienne valablement, que chaque case soit occupée par au moins un représentant des théoriciens de cette discipline. Dès lors la valeur exemplaire - et peut-être apparemment gratuite - du choix opéré, disparaît en se combinant au cadre a priori pour fonder une véritable cohérence épistémologique interne pour peu qu'elle traduise un dynamisme propre à la construction.

D - ESSAI DE VERIFICATION HISTORICO-CRITIQUE.

1) La pédagogie culturelle actualisante

En croisant le référent P - R et M_1 on définit une pédagogie fondée sur l'idée que la culture et/ou son représentant activent le sujet épistémique préformé.

C'est, semble-t-il, la conception A. COURNOT qui, au début de son Des institutions d'instruction publique en France, précise, à propos de l'éducation, que ce "mot est bien fait puisqu'il exprime bien que toutes les qualités acquises existent en germe dans les qualités natives ou innées, mais, ajoute-t-il, ce germe pourrait rester stérile, cette puissance pourrait demeurer inerte si les influences extérieures, si l'éducation ne venaient développer le germe, stimuler, exciter les forces latentes et en tirer (educere) tout ce qu'elles contiennent virtuellement" (pp. 1 et 2) (1). Dans cette perspective, l'effort éducatif scolaire se limite presque uniquement à un effort d'instruction. Il s'agit, en effet, d'épanouir "les facultés intellectuelles et morales", par "le discernement des matières d'enseignement" (2) et par la pratique de l'écoute attentive des maîtres, "ces jeunes gens instruits, moraux et bien élevés," surtout lorsqu'ils sont agrégés. (3)

(1) M. DEBESSE a également insisté sur l'innéisme de COURNOT (cf. [216], p. 10).

(2) [123], p. 6.

(3) [123], p. 509.

Cette analyse semble en accord avec les premiers modèles de la personne tels que les proposent les biologistes du XIX^{ème} siècle. Dans cette époque bourgeoise, rationaliste (1) et positiviste, on conçoit l'homme selon un modèle préformiste qui accorde le primat à l'essence biologique de l'être en ce qu'il est guidé par des instincts, source de tous les actes mêmes les plus raisonnables puisque la "raison déterminante" (2) est la forme évoluée de la vie.

A l'appui de cette analyse les arguments se multiplient dans l'oeuvre de COURNOT. C'est ainsi que son innéisme, sorte de structure sans génèse, apparaît lorsqu'il écrit (3) : "l'essence de l'organisme consiste en ce que le bloc (inorganique) devient un tout où chaque partie, chaque pièce organique agit sur les autres pièces et sur le monde extérieur, en raison de la fonction dévolue à l'être complet ou en raison de l'action qu'il doit exercer sur le monde extérieur. Dans la solidarité d'efforts, dans le concert de toutes les tendances de l'organisme vers un but commun, consiste cette faculté merveilleuse, incompréhensible pour nous que nous sommes l'instinct".

Mais cet innéisme ne s'accomplit pas dans un contexte de négation de l'influence de la société. Seulement cette influence est récupérée sous forme d'un "instinct de sociabilité" (4). Le milieu social ne conserve plus dès lors qu'un rôle de médiateur entre l'organisme individuel et les facultés intellectuelles dont il concourt à l'épanouissement (5). Ici encore matérialisme, vitalisme et rationalisme prend un caractère synthétique qui rend cette analyse

(1) A cet égard, COURNOT écrit ([93], p. 372) "Il se peut que des races d'hommes soient incapables de produire des géomètres ; toutefois, si elles ne sont pas frappées de stérilité, il est sûr qu'on ne verra pas se former chez elles d'autre géométrie que la nôtre."

(2) [44] (p. 174).

(3) [44] (p. 64).

(4) [44] (p. 370).

(5) [44] (p. 364).

significative. Il est l'occasion pour COURNOT de développer un humanisme, en quelque sorte "de l'intérieur", qui rattache le sujet épistémique au monde par une relation d'ordre conceptuel mais en négligeant l'importance des rapports interhumains (1).

A ce modèle constitutionnaliste (2) du sujet, COURNOT associe, pédagogiquement, la primauté des exigences d'instruction pour répondre aux exigences de la société. Il résout cela en défendant l'expansion de l'école (3) et, tout naturellement, il centre sa réflexion pédagogique sur l'acquisition du savoir comme cet écrit ([123], p. 4) tend à le prouver : "la véritable instruction, l'instruction méthodiquement donnée et reçue et l'éducation intellectuelle ne sont qu'une même chose, quoique, dans la prodigieuse variété des choses qui peuvent être matière d'instruction utile, il y a lieu de distinguer et de choisir de préférence, pour faire l'objet de l'instruction pédagogique, de l'instruction dogmatique et régulière, celles qui se prêtent mieux que d'autres aux pratiques de l'éducation des facultés intellectuelles."

Incontestablement, nous sommes ici en présence d'une pédagogie en première personne, puisque le savoir et le maître dans son

-
- (1) Chez COURNOT le concept de relation s'étend aux domaines mathématique (mathématique et hasard), biologique (rapports entre l'organique qui s'épuise et l'inorganique qui se transforme : ([44], p. 281), voire par analogie au sociologique sans concerner pour autant les rapports entre personnes, puisque l'individu reste soumis aux lois de la raison traduite dans la règle sociale (cf. par exemple, [44], p. 135 et sq.).
 - (2) On trouve facilement des prémices de ce constitutionnalisme dans la psychiatrie du siècle positiviste et dans la foi dans l'héréditarisme renforcée par les découvertes mendéliennes. Ce modèle qui privilégie de façon quasi exclusive l'inné (cf. aussi T. RIBOT) a une extrême puissance pour expliquer la personne. Il sert même à rendre compte de conduites apparemment non liées univoquement avec des supports physiologiques. C'est ce que nous avons été amené à montrer à propos de la latéralité (1969) en dénonçant le caractère explicatif hasardeux et trop rapide du modèle héréditariste, directement issu du siècle dernier.
 - (3) Cf. [123], (plus particulièrement p. 431 et sq.), où cet auteur défend l'idée des cours publics pour adultes afin qu'ils deviennent des hommes qui jouissent de la plénitude de leurs droits" (p. 431).

activité d'instruction priment sur tout le reste de la démarche éducative et qu'ils vont même jusqu'à prendre le pas sur l'éducation proprement dite. Cela est si vrai qu'un ministère de l'éducation semble impensable socialement à COURNOT qui ne voit pas ce que serait "un grand précepteur" (1). Ainsi la pédagogie centrée sur la culture et sur le maître se réduit-elle à une activité d'instruction en s'appuyant, à chaque instant, sur les facultés innées d'un sujet par essence rationnel (2). Elle ne se soucie pas, dès lors, de la réception du message assurée qu'elle est de sa pertinence pour peu qu'on l'exprime rationnellement comme on peut avoir recours à la raison du citoyen sans le souci de ses besoins pour fonder la démocratie.

2) La pédagogie culturelle inculcatrice.

Au croisement du référent S - R et de la pédagogie de type π_1 se situe une pédagogie caractérisée par l'idée que l'homme est créé par la culture même si celle-ci se réduit à un contenu informatif qui se transmet. Dans cette perspective l'oeuvre de J.F. HERBART paraît prendre une valeur tout à fait exemplaire. En effet, cet auteur, disciple de FITCHE, s'en sépara à cause de l'idéalisme de celui-ci comme le souligne du reste A. PINLOCHE (3) lorsqu'il note : "D'abord disciple convaincu du maître, il ne tarda pas à se séparer de lui sur la doctrine de l'idéalisme."

L'attirance épistémologique de HERBART le conduit donc plutôt vers l'empirisme et le sensualisme. Cela se marque dès le début de sa pédagogie générale où il dit son admiration pour LOCKE puisqu'il va même jusqu'à prétendre qu'"il n'y a plus besoin d'écrire de traité d'éducation après celui de LOCKE" (4) et qu'il pose la société comme source de l'épanouissement des hommes pour peu qu'ils se fient à leur

(1) [123], p. 6.

(2) Cf. p. 135.

(3) [244], p. VI.

(4) [144], p. 3.

goût pour apprendre à se conformer en temps utile, et dans la mesure qui leur plaît, "aux conventions de la société".(1).

Mais c'est surtout en indiquant les exigences de construction de la pédagogie et des programmes qu'il en vient à dénoncer l'inné des facultés pour poser comme condition la nécessité de se fier à la nature humaine qui a besoin d'être gouvernée moralement pour se réaliser vraiment : "la vraie sensibilité ne peut être assurée qu'avec une bonne direction morale", note-t-il (2). Cela le conduit à affirmer que "l'instruction" ne peut se diviser d'après les facultés de l'âme qu'il s'agirait de cultiver, - car ce sont des choses qui n'existent pas - ni d'après les sciences à enseigner, car ce ne sont que des moyens qui conduisent au but" (3).

Certes, il reconnaît une part de non-acquis dans la personne, c'est la partie subjective du caractère, mais elle n'intéresse pas. En effet, seule compte la partie objective parce qu'elle présente un intérêt éducatif. "L'éducateur doit consacrer spécialement son attention, écrit-il, à la partie objective du caractère, qui s'élève et se forme assez lentement sous ses yeux et dans son influence", (p. 227).

Cela traduit l'importance qu'accorde HERBART à "l'effort" (5) dans l'éducation puisqu'il sert de base au développement des aptitudes.

Cette importance de l'acquis en général se retrouve dans le domaine des idées édifiées à partir du réel qui construit l'esprit de même nature. Cela est vrai en particulier dans le champ de la morale qui forme le caractère à partir des principes : "Il faut que les idées du juste et du bien, dans toute leur clarté et leur pureté, deviennent l'objet même de notre volonté, qu'elles déterminent la substance intime et positive de notre caractère, le noyau profond de notre

(1) [144], p. 3.

(2) [144], p. 44.

(3) [144], p. 49.

(4) [144], p. 227.

(5) [144], p. 350.

personnalité, au-delà/de toutes les impulsions de circonstances. Voilà le but véritable de l'éducation morale", écrit-il dans sa pédagogie générale (11, 2).

Il faut donc pour J.F. HERBART que l'éducation tende surtout à informer, au sens fort du terme, le sujet qui grandit. Cette nécessité marque à la fois l'importance que l'auteur a pu accorder à la leçon puisqu'il est allé jusqu'à en faire un critère de psychologie différentielle en affirmant que sa perfection donnerait "l'occasion de comparer les qualités et les défauts des individus" (1) et l'intérêt qu'il lui a porté puisqu'il en a élaboré les séquences en tenant compte des premières données de l'apprentissage et en substituant l'induction à la déduction (2). Il en arrive donc à poser la méthodologie de la leçon qui part de la sensation pour aller à l'idée et à la raison, seconde donc, constituée à partir du percept et, par là, des choses. S'il réduit ainsi le poids du mot, il ne change pas le centre de la pédagogie qui demeure avant tout le savoir et le maître qui canalise ce savoir puisqu'elle "est la science dont l'éducateur a besoin pour lui-même" autant que pour la communiquer (3) en fonction de son désir étant donné qu'il serait dangereux de "laisser agir d'après leur propre initiative ceux qui n'ont pas de désir juste à mettre en action" (4). En effet, même s'il semble parfois s'intéresser à son élève comme dans les pédagogies en troisième personne ce qui lui importe, en fait, ne concerne que "le cercle des idées ; car ce sont les idées qui engendrent les sentiments et les manières d'agir" (5). Aussi peu lui importe le devenir du sujet épistémique comme tel, seule sa personne comme produit sélectionné du milieu demeure intéressante. "Au fond, écrit-il, (6) il importe peu à l'éducateur de savoir quels arts et quels talents un jeune homme pourra acquérir."

(1) [144], p. 351.

(2) Cf. aussi, à ce sujet, A. CLAUSSE ([120], p. 127 et sqq. et [214], p. 9).

(3) [144], p. 9.

(4) [144], p. 245.

(5) [144], p. 9.

(6) [144], p. 9.

Ainsi, à partir des travaux de J.F. HERBART, la pédagogie, reconnue comme science normative, correspond-elle à un ensemble méditatif d'ordre à la fois théorique et pratique. Pour cet auteur, "Il n'est aucune branche de la science où le recueillement sous toutes ses formes soit plus nécessaire qu'en pédagogie" (1) où l'ensemble théorique (règles philosophiques et psychologiques) s'adjoint à la pratique en un système circulaire régulé par le tact (sens psychologique) de l'éducateur (2).

Du point de vue de son contenu, dans une perspective inculcatrice très caractéristique, cette science se compose plus précisément de la didactique et de l'éducation morale. C'est même "la didactique qui doit venir en tête de toutes les parties de la pédagogie relative aux rapports de l'éducation avec l'élève" déclare-t-il lui-même (3). Quant à l'éducation morale "elle concerne le caractère, c'est-à-dire la forme de la volonté" (4).

Enfin plus théoriquement la pédagogie herbartienne repose sur la philosophie pratique et sur la psychologie comme il le souligne lui-même lorsqu'il écrit : "En tant que science la pédagogie relève de la philosophie pratique et de la psychologie. Celle-là montre le but de l'éducation et celle-ci en indique le chemin, les moyens et les obstacles" (5). En fait la philosophie pratique constitue une morale pratique reposant sur cinq idées morales (liberté intérieure, perfection, bienveillance, droit et équité) (6). Quant à la psychologie, elle permet de "comprendre et interpréter convenablement les observations faites" (7).

(1) [144], p. 28.

(2) Ibid., p. 24.

(3) Ibid., p. 49.

(4) Ibid., p. 221.

(5) Ibid., p. 33.

(6) Ibid., p. 36.

(7) Ibid., p. 34.

Cette armature suppose un maître plein de tact, ce "moyen terme, sorte de faculté rapide de jugement et de décision" (1) qui "consiste surtout à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente et quand il convient, au contraire, d'aller vite" (2). Elle lui permet en s'appuyant sur les sciences naturelles et historiques d'agir sur les "groupes d'idées" (3) de l'enfant. Celui-ci peut alors passer d'un état indéterminé à l'état de culture" (4) en répondant aux conditions d'éducabilité équivalant à trois principes magistraux : l'instruction, le gouvernement qui tend "uniquement à établir l'ordre" (5), et la culture morale qui tend, elle, "à éviter les passions" (6).

Ainsi se dessine-t-il clairement une pédagogie qui répond de façon indéniable à la définition qu'on peut en donner dans la case 2 de notre schéma, où le savoir et le maître inculquent et imprègnent de culture un sujet malléable et disponible pour peu qu'on parvienne à élaborer un processus adéquat à cette entreprise.

3) La pédagogie culturelle relativiste.

Cette pédagogie qui veut que la culture aide le sujet épistémique à se construire coïncide assez étroitement avec la conception de J. CHATEAU. En effet, chez cet auteur, l'interactionnisme épistémologique synchronique sujet-objet ressortit à l'examen attentif du modèle théorique de sa psychologie de l'enfant (7). Cela devient très évident lorsqu'il montre que l'"élan humain" intrinsèque, est le moteur non pas d'ordre cosmogonique comme chez BERGSON, mais psychologique, de l'énergie humaine en ce qu'il s'actualise, par interaction,

(1) *ibid.*, p. 23.

(2) *ibid.*, p. 28.

(3) Les groupes d'idées semblent être conçus comme un ensemble syncrétique (et non comme des facultés) se différenciant sous la pénétration de l'instruction, leur constitution conditionne l'efficacité de l'instruction et de "la culture morale" (Cf. pp. 39,40,41).

(4) [144], p. 221.

(5) [144], p. 74.

(6) [144], p. 41.

(7) Cf. [446] [116], [447], [212], [119].

avec le milieu puisque sa caractéristique essentielle est précisément son ouverture : "les fonctions sont donc généralement beaucoup plus ouvertes qu'on ne le pense, lorsqu'on se contente d'examiner les structures motrices et mentales" (1).

Cette position théorique se retrouve encore lorsque, après avoir énoncé les limites des modèles héréditaristes et de ceux privilégiant l'influence du milieu, il insiste sur la dialectique de l'élan et de l'aptitude. "L'essentiel, dans l'aptitude, écrit-il, (2) c'est une structure plus ou moins close, une routine. Mais l'homme est toujours au-dessus de ses aptitudes, au-dessus de ses routines, au-dessus de ses coutumes. Dans son développement ce qui compte, selon nous, ce sont moins les aptitudes que la puissance qui sert d'abord à les acquérir, puis à les oublier".

Cette puissance qui permet leur acquisition, c'est "l'élan ouvert qui se spécifie à travers toutes nos aptitudes"... et il conclut en soulignant l'importance de la faculté d'apprentissage, cette faculté qui "ne peut jouer sans être plus ou moins favorisée et dirigée par le milieu : mais elle est la source vive d'où procèdent les structures" (3). Pour évident que soit le caractère S_{P-R} après cette analyse, il est encore plus nettement clarifié lorsque J. CHATEAU (4) souligne que "chez l'enfant l'élan en avant, d'abord purement fonctionnel et comme physiologique, se précise rapidement par le modèle de l'adulte. L'enfant, c'est, en quelque sorte, l'adulte en volonté bien plus qu'en puissance", et plus loin il ajoute (5) : "Il serait erroné de définir l'enfant uniquement par cet effort vers l'adulte.... En réalité, l'élan enfantin - comme plus tard l'élan humain - c'est un élan ouvert et éminemment plastique. Si l'enfant prend l'Adulte comme modèle, c'est seulement parce qu'il n'a point d'autre modèle à sa disposition. A l'occasion il sait inventer."

(1) [117], p. 29.

(2) [116], p. 147.

(3) [116], p. 148.

(4) [448], p. 18.

(5) [448], p. 19.

Pédagogiquement, le raffinement d'un tel modèle épistémologique s'accompagne d'une centration sur le contenu du savoir, comme ce fut le cas dans des pédagogies plus traditionnelles. Cependant, à la différence des traditionnalistes pour qui l'information n'était que restreinte au champ programmatif de l'éducation scolaire, J. CHATEAU ouvre ce champ presque inconditionnellement, par cohérence avec l'ouverture de son modèle, à l'ensemble de la culture (1).

Cette ouverture procède non pas d'une ignorance de la pédagogie en troisième personne, mais bien davantage de son refus surtout dans la mesure où elle se croise avec un modèle S - R (2). Il l'exprime, du reste, très nettement lorsqu'il indique (3) qu'"il ne faut point minimiser les pédagogues, car ceux-ci ont fait tous les efforts possibles pour utiliser les résultats que leur donnaient les psychologues". Seulement ils se penchaient sur une "psychologie trop jeune" et "c'est pourquoi les efforts pédagogiques menés dans une inspiration pédagogique sont si souvent décevants". "On peut bien baser une psychologie publicitaire...sur une psychologie S - R ou une psychologie des formes opératoires, ce n'est plus possible lorsqu'on aborde la formation morale et personnelle."

Ainsi, en définitive, est-ce bien de l'extension à la totalité de la personne du processus culturel que naît chez CHATEAU une recentration sur l'importance accordée à l'éducation dans la pédagogie. Il l'exprime sans ambiguïté lorsqu'il note (4) que pour lui, "la notion d'élan permettait de mieux comprendre l'importance de la culture générale et de voir que la seule méthode active et laïque était, au fond, le développement de cette culture générale".

(1) Cf. [116] et [117].

(2) Sur les rapports entre notre 173 et S - R, cf. aussi [117], p.113 où CHATEAU souligne que "la psychologie empirique sous-tend la pédagogie du concret".

(3) [119], p. 164.

(4) [116], p. 8.

Apparemment, par là, J. CHATEAU retrouve BERGSON et surtout ALAIN (1), mais malgré sa référence admirative pour ce dernier, il le dépasse en fondant son analyse sur une attitude plus scientifique, tout en ne parvenant pas à se détacher pleinement d'un recours à la philosophie (2).

Plus épistémologiquement on peut cependant se demander pourquoi cette pédagogie tout en étant interactionniste au niveau référentiel se retrouve centrée sur le contenu du savoir. L'analyse de la problématique de J. CHATEAU paraît le faire assez clairement découvrir. Certes J. CHATEAU, après ALAIN, perçoit le poids des relations enseignant-enseigné, comme lui, après lui, il souligne le rôle du maître dans cette relation (3), mais il se borne à cette sorte de remarques qui accentuent la fixation sur la personne du maître. Lorsque l'élève lui importe, il se contente de s'intéresser au contenu de son savoir, c'est-à-dire, surtout, à ce qui relève du cognitif. Lorsqu'il envisage corrélativement une extension du champ de ses préoccupations, il s'appuie (4) sur des référents sociologiques sans avoir recours à la problématique des groupes restreints. Le souci de culture prend, en effet, chez lui une telle extension, de par sa liaison avec son souci d'ouverture, qu'il en vient à contaminer l'ensemble des préoccupations pédagogiques pour se fondre dans ce concept quasi exclusif. Dès lors, l'autonomie procède d'un investissement sans cesse

(1) Il le remarque lui-même (ibid. p. 8). Cf. également son étude [212].

(2) Il cherche explicitement à maintenir sa réflexion éducative pédagogique dans l'élaboration de principes constituant une "philosophie de l'éducation". ([116], p. 10).

(3) Cf. [116] (p. 20) où il reprend le propos d'ALAIN (Propos 43) sur la relation entre l'incompétence pédagogique et le pouvoir décisionnel dans l'institution scolaire. Cf. aussi [116] (p. 90) lorsqu'il écrit : "Je dirais certainement à bien des pédagogues, qu'il est nécessaire que l'enfant sente les distances, qu'il n'y ait pas trop de familiarité entre l'adulte et lui". Cela peut être rapproché de ce qu'écrit ALAIN (Propos XII) : "Dans cette autre société qu'est l'école le sentiment n'est point comté ... l'ordre qui doit s'établir dans cette société ne doit ressembler nullement à l'ordre familial".

(4) Cf. l'ensemble des critiques et des repères de son analyse dans Ecole et Education.

croissant par le cognitif même si, au départ, elle n'est que "vue obscurément" (1) par l'enfant comme se distinguant du laisser-aller. Elle implique alors l'acceptation, voire même la recherche de la discipline (2) donc l'importance du maître pour s'actualiser.

Ainsi cette pédagogie s'inscrit-elle très logiquement dans la case 3 de notre schéma. Elle trouve sa justification dans l'importance accordée aux processus de contrôle d'essence cognitive dans le développement humain pour fonder "une pédagogie de la grandeur" qui débouche sur une "pédagogie de la sagesse" (3).

4) La pédagogie psychologique activante.

Nulle plus que Maria MONTESSORI n'a produit une oeuvre qui se rattache davantage de façon exemplaire au courant pédagogique qui veut que les choses soient activantes pour le sujet constitué.

En effet, à la fin du dix-neuvième siècle un nouveau mouvement éducatif apparaît à la suite des travaux des premiers psychologues de l'enfance et plus spécialement de leurs préoccupations concernant les arriérés. Ce mouvement d'essence rationaliste (4), se développe, en France, autour des travaux de A. BINET et en Italie autour de ceux de M. MONTESSORI qui en sont les représentants les plus significatifs ; son caractère essentiel est constitué par la centration sur l'enfant et la référence explicite à la construction d'une pédagogie scien-

(1) [446] , p. 424.

(2) "Une éducation de l'être autonome devenait une éducation selon une discipline solide ([116] , p. 8).

(3) Cf. [116] , p. 107 et sq.

(4) Nous avons montré ([397], p. 93) les motivations très pragmatiques de BINET dans les recherches qui aboutissent à la construction du test d'intelligence bien connu (c'est à la demande de L. BOURGEOIS pour dépister les enfants arriérés qui fréquentaient les écoles primaires de Paris qu'il a travaillé) et la fréquence du recours à un modèle théorique rationaliste se situant dans un climat bergsonien. Dans la problématique de BINET l'idéal était, en effet, d'apprécier l'innéité de l'intelligence ce qui ne manquait pas d'être en contradiction avec la construction d'un instrument qui laisse une place importante aux influences du milieu. cf. aussi R. ZAZZO [507] et G. AVANZINI [204].

tifique (1). C'est ce que remarque, du reste, G. AVANZINI ([204], p. 26) lorsqu'il écrit : "La fréquentation des écoles devait réagir sur BINET et infléchir notablement l'orientation de ses travaux. Si les premiers de ceux qu'il consacre à l'enfant sont d'ordre théorique et visent à l'élaboration d'une psychologie scientifique, les suivants manifestent une préoccupation essentiellement pratique, c'est-à-dire pédagogique dont la dynamique ne cesse de se renforcer".

La scientification de la pédagogie s'accompagne d'un recours sans cesse plus important à la psychologie de l'enfant qui devient le support quasi exclusif de cette nouvelle science. Ici, le maître et les contenus tendent à disparaître derrière l'enfant qui prend une place centrale dans les préoccupations éducatives.

L'oeuvre de M. MONTESSORI se situe bien dans cette ligne. Elle aussi se focalise sur l'enfant à partir de l'appréhension des anormaux (2) comme sa formation médicale l'y prédestine, et elle aussi veut entreprendre une oeuvre scientifique. Un de ses ouvrages (1909) porte même le titre de pédagogie scientifique (3). "La pédagogie est scientifique, écrit-elle (4), en ce qu'elle tend à se dégager de la théorie et de la spéculation pour se baser sur les recherches positives de l'expérience". Comme BINET, elle se penche sur l'enfant mais, historiquement postérieure et aussi plus tournée vers la pratique, elle dépasse la formalisation théorique pour construire une méthodologie éducative fondée sur le respect du développement enfantin (5) et sur

(1) A. BINET déclare précisément : "la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie n'est pas seulement une bonne méthode... elle est la seule méthode" (Bulletin de la Société, nos commissions du travail, n° 14, 1904, p. 346).

(2) Cf. en particulier G. CALO' ([209], p. 313). LAVERGNE [231] et S.H. HERBINIERE-LEBERT.

(3) Cf. édition du Centenaire, [299].

(4) [299], p. 19.

(5) Comme l'a écrit G. CALO' ([209], p. 314) : "la psychologie nécessaire était pour elle une psychologie en action".

l'exercice contrôlé de l'enfant. Même si, ultérieurement, ses préoccupations sont étendues à l'enfant plus âgé, elles la font se pencher en premier lieu sur la petite enfance où les activités sensorimotrices sont plus importantes (1) quantitativement qu'à l'âge scolaire.

Il ne faudrait pas cependant supposer que cet examen du petit enfant et ce recours au développement des activités sensorielles pendant les "périodes sensibles" (2), concept emprunté au hollandais DE VRIES, l'ont conduite à opter pour un modèle S - R malgré sa filiation apparente d'ordre sensualiste avec ITARD et SEGUIN (3). Certes, elle reconnaît que les conquêtes personnelles de l'enfant doivent être parfois aidées, suggérées même par le milieu, mais elles demeurent des conquêtes, c'est-à-dire procédant de l'actualisation d'un programme de "l'embryon spirituel" humain dont la mise en oeuvre correspond au processus "d'incarnation". L'embryon spirituel, écrit-elle (4), c'est le nouveau-né considéré comme un esprit enfermé dans la chair pour venir au monde... Certains phénomènes psychiques et physiologiques de la croissance auront réalisé l'incarnation". L'incarnation est le processus mystérieux d'une énergie qui animera le corps inerte du nouveau-né et qui donnera au corps l'usage de ses membres, aux organes l'articulation de la parole et le pouvoir d'agir selon la volonté : ainsi l'homme sera incarné".

- (1) Dans cette même perspective, on ne saurait omettre de citer P. KERGMARD, contemporaine de BINET et participante à bien des travaux de commissions avec lui. Cette femme a joué un rôle important dans le développement de l'enseignement maternel en France (cf. à son sujet, J. CHATEAU [119], p; 9 et sqq.).
- (2) Dans L'enfant, paru en 1936, elle précise à propos des périodes sensibles : "Il existe une vitalité intérieure particulière qui explique les miracles les conquêtes naturelles de l'enfant. Les caprices de la période sensible sont l'expression extérieure des besoins insatisfaits" (p. 28 de l'édition de 1964, [298]) et elle ajoute "bien que cela se produise au moyen de l'ambiance extérieure celle-ci n'a pas une importance constructive ; elle offre seulement les moyens nécessaires à la vie, parallèlement à ce qui se passe dans la vie du corps... Ce sont les sensibilités intérieures qui guident dans le choix du nécessaire et des situations favorables au développement dans l'ambiance multiforme" (ibid, p. 30).
- (3) Elle évoque précisément cette filiation dans sa pédagogie scientifique [299], p. 36).
- (4) 298, p. 19.

Dès lors qu'un modèle P - R est si fortement affirmé, l'éducation ne peut que proposer l'"ambiance" favorable à cette activation de l'être programmé de façon innée comme "un raisonnement en germination" (1) vers cet "ordre intérieur" (2) qu'elle évoque si souvent. "L'adulte s'apparut à lui-même, écrit-elle (3) notamment, comme le modelleur de l'enfant, le constructeur de sa vie psychique. Il s'est imaginé accomplir, de l'extérieur, une oeuvre créatrice en stimulant l'enfant" et elle ajoute (4) : "L'enfant qui s'incarne est un embryon spirituel qui doit vivre par lui-même dans l'ambiance mais aussi bien que l'embryon physique a besoin de l'ambiance spéciale qui est le sein maternel, cet embryon spirituel a besoin, lui, d'être protégé dans une ambiance extérieure animée, réchauffée par l'amour, riche en aliments où tout l'accueille, où rien ne l'entrave".

Il semble, justement, que ce soit le poids de ce modèle aprioriste (5) qui nuise quelque peu à la totale centration de la pédagogie montessorienne sur l'enfant. Certes, chez elle, le sujet est actif (6) mais il ne se réduit pas à une pure activité. En effet même s'il ne constitue pas la personne centrale, s'il ne se comporte comme "un facteur qui entasse les connaissances dans la tête de ses élèves" (7) comme cela aurait pu être le cas dans une pédagogie en première personne,

(1) [298], p. 48.

(2) Cf. par exemple, [299], p. 196.

(3) [298], p. 22.

(4) [298], p. 23.

(5) La puissance de ce modèle théorique apparaît nettement dans son intérêt pour une explication de nature gestaltiste, dont J. PIAGET [481] a montré clairement l'équivalence avec l'apriorisme préformiste.
Cf. aussi notre étude ([79], p. 98).

(6) "Sa doctrine et ses réalisations appartiennent de plein droit au mouvement de l'école active dans laquelle pourtant elles occupent une position tout à fait originale", écrit G. CALO' ([209], pp. 311 - 312). Pour notre part, nous pensons que c'est le caractère P - R de son référent théorique qui concourt puissamment à cette originalité, que l'on retrouve dans son recours à l'éthique kantienne ; "Traiter l'homme comme une fin et non comme un moyen" (Cf. G. CALO', [209], p. 333).

(7) [299], p. 26.

le maître demeure présent, "il dirige (1) les entreprises enfantines pour leur permettre d'aboutir à un dépassement et à une libération de l'homme "en s'incarnant à l'aide de sa propre volonté" (2).

5) La pédagogie psychologique active, objectiviste.

Les représentants d'une pédagogie pour qui les choses viennent dans le sujet épistémique activé à leur contact, sont nombreux. Cette référence à un modèle S - R intervient surtout chez les pédagogues qui ont commencé à produire après 1913 une fois que la conscience étant "mise en parenthèses", comme l'écrit R. ZAZZO ([506 bis], p. 18), la porte de l'objectivisme fut ouverte par WATSON. A partir de ce moment, le psychologue peut se mettre à l'écoute des besoins de l'enfant en ce qu'ils ne sont que l'expression d'un milieu, pris au sens large. Le développement peut prendre alors l'allure d'une dialectique de la nature (3) où l'être se définit en tant que produit total d'une socialisation (4).

L'activité de l'enfant trouve un libre cours dans ce système en ce qu'il en constitue le centre. Educativement, il s'agit de lui proposer les milieux favorables à cette activité. Ces données se retrouvent de façon très explicite dans la conception pédagogique

(1) "Maria MONTESSORI voudrait appeler l'institution une directrice", remarque justement G. CALO' ([209], p.319).

(2) [298], p. 21.

(3) J. PIAGET ([94], p. 1241 et sqq.) a souligné le caractère objectiviste de la dialectique de la nature, cette forme de constructivisme qui se focalise sur l'objet, et qui relève souvent davantage de l'idéologie que de la pure théorisation scientifique.

(4) On trouve clairement le recours à ce modèle chez L. SEVE [72] qui montre qu'au-delà du biologique, il se produit, chez l'homme, une véritable "inversion d'essence" (p. 394) qui en fait un être social, se construisant dans et par le milieu puisque tout jusques et y compris ses régulations sont "exoènes" (Cf. p. 431).

de Henri WALLON (1).

Comme bien d'autres auteurs, WALLON est parti des examens d'enfants anormaux (2). Cependant, en raison de son imprégnation idéologique (3) marxiste, il en a tiré la relation étroite qui unit dialectiquement l'enfant au milieu. Chez lui, l'activité éducative ne peut se fonder que sur une totale objectivation de la problématique enfantine conçue en sa totalité (4). En effet, H. WALLON ne se contente pas de l'appréhension des activités cognitives de l'enfant. Il se penche avec autant d'intérêt sur les autres conduites affectives motrices et conatives (5). Selon lui, l'être a des besoins de par son vécu même, dans un milieu donné. Sans nier pour autant l'influence de l'hérédité dont l'aspect génotypique est évident biologiquement, il considère, en effet que sur le plan psychologique le "milieu

- (1) Il convient sans nul doute, de rattacher à ce courant l'oeuvre pédagogique de O. DECROLY. Comme le souligne, du reste, F. HOTYAT ([229], p. 114), DECROLY est très proche du pragmatisme d'un J. DEWEY dont il a, du reste, traduit Comment nous pensons (1925). Il était également très marqué par l'évolutionnisme en biologie qu'il a tenté de transposer dans le domaine éducatif. Cependant il convient de considérer le caractère non dogmatique de ses conceptions. "Il savait, écrit encore F. HOTYAT, (p. 115), que les sciences naissantes auxquelles il s'était attaché devaient, au fur et à mesure de l'apport des découvertes, réviser certaines de leurs hypothèses de départ".
- (2) WALLON, après 1908, date de l'obtention de son doctorat en médecine, devint assistant du Professeur NAGEOTTE à Bicêtre, puis à la Salpêtrière où il entreprit l'étude de l'enfance déficiente. Comme le remarque TRAN THONG ([258], p. 25) "Dans cette étude des anormaux, WALLON a apporté une méthode originale et a fait des découvertes fondamentales".
- (3) Cf. à ce sujet, la controverse entre H. WALLON et J. PIAGET (1951). En fait, J. PIAGET soutient que son activité scientifique est a priori et relative au modèle théorique qu'elle suscite déductivement alors que, selon lui, la pensée wallonienne est contaminée par un halo idéologique. Cette contamination le conduit à devoir faire coïncider idéologie et science. Cela correspond donc à une sorte d'appauvrissement théorique par un recours explicatif de l'ordre du figuratif verbal et non de l'opératif. Dans une certaine mesure le conflit sur les stades entre ces deux auteurs est de même nature : Cf. M. REUCHLIN [422] et notre étude ([79], p. 108). Cf. aussi TRAN THONG Stades et concept de stade de l'enfant dans la psychologie contemporaine, (1967, p. 360 et sqq).
- (4) C'est cette appréhension globale observée chez DECROLY qui le fait admirer profondément le médecin belge ([497]), cf. TRAN THONG ([258], p. 83).
- (5) Cf. plus particulièrement l'évolution psychologique de l'enfant et de l'acte à la pensée.

greffe la civilisation correspondante" (1) et que plus généralement, "inévitablement il impose à l'activité d'un être ses moyens, ses objets, ses thèmes, et, quand il s'agit de l'homme, le milieu social se superpose au milieu naturel pour le transformer d'âge en âge et s'y substituer pratiquement" (2). Cela le conduit à concevoir l'actualisation de ses besoins comme une activité réactionnelle à ce milieu comme lorsqu'il écrit (3) : "La maturation fonctionnelle est sans résultat effectif si la fonction ne rencontre pas son objet et ne lui donne l'occasion de s'exercer et de se développer au maximum. C'est au milieu qu'il appartient de fournir l'objet", ou qu'il précise ailleurs plus clairement encore (4), "sous une forme parfaitement concrète parce qu'instrumentale, peut se démontrer ainsi la relation étroite de nos pensées à leur objet. Elles tendent à le reproduire. C'est d'abord par accommodation du corps propre, puis par des simulacres et, beaucoup plus tard, à l'aide de techniques scientifiques".

La pédagogie wallonienne ne se limite donc pas à une attente passive du développement (5). Au contraire, elle le suggère en proposant des éléments générateurs, pour le sujet, d'une accommodation active (6). Ainsi, de par cette activité même, va-t-il poursuivre son développement et son accession à son statut d'homme.

(1) [449], p. 38.

(2) [449], p. 67.

(3) [496], p. 6.

(4) [501], p. 235.

(5) Comme le souligne TRAN THONG ([258], p. 65) après L. FEBVRE "il ne s'agit pas de laisser l'enfant se développer librement à la façon d'une plante sauvage".

(6) C'est ce que remarque TRAN THONG ([258], p. 64) lorsqu'il écrit : "WALLON a montré avec une abondance de faits, d'observations irrécusables que le milieu réel, primitif, primordial pour l'enfant n'est pas le milieu physique, mais le milieu social, celui des personnes dont sa vie, sa conservation, sa croissance dépendent étroitement, et sans lequel il ne deviendra jamais un être humain. Aussi, si l'on veut parler... d'une éducation naturelle, elle réside dans le rapport fondamental qui lie l'enfant à l'environnement social, qui constitue sa réalité première et sur lequel repose toute éducation consciente que l'adulte peut entreprendre sur l'enfant".

Cette problématique de H. WALLON semble une des plus élaborées et des plus caractéristiques (1) du mouvement de l'école nouvelle (2). Elle concourt à l'élaboration d'un système cohérent où la pédagogie repose totalement sur la psychologie de l'enfant ce qui lui confère sa scientificité. C'est bien ce qu'exprime H. WALLON lui-même lorsqu'il écrit ([497], p. 11) : "L'action (éducative) à exercer ne doit pas être arbitraire ; elle doit être sans cesse guidée par les connaissances acquises sur l'enfant lui-même. Elle doit d'ailleurs par ses résultats le confirmer. Pédagogie et psychologie sont inséparables. Ce sont deux moments complémentaires d'une même attitude expérimentale".

Dans cette perspective, il y a donc, ici, rejet (3) de l'intellectualisme au profit d'une éducation plus totale à partir du vécu, des activités profondément motivées. Par là même, l'éducation perd réellement son caractère d'ordre spécifiquement intellectuel. Elle implique aussi une formation physique, perceptive et affective. Elle s'adresse à la personnalité totale de l'enfant (4).

Cette ouverture du champ écologique par l'ouverture des structures du sujet, permet le développement de techniques autres que les techniques purement classiques propres au milieu scolaire, terrain éducatif privilégié, certes encore, mais devenu non-clos.

6) La pédagogie psychologique active relativiste.

Cette conception pédagogique repose assez exclusivement sur l'idée que les choses se construisent dans, par et pour le sujet épistémique. Un des représentants les plus pertinents de cette tendance

-
- (1) Pour E. HAZAN ([143], p. 238) c'est plutôt DEWEY qui "peut être considéré comme le porte-drapeau de l'éducation nouvelle".
 - (2) H. WALLON a du reste présidé à la réorganisation du Groupe Français d'Education Nouvelle.
 - (3) Cela caractérise aussi, entre autres, l'oeuvre de O. DECROLY.
 - (4) Cf. [309], [712], [713], [716], [719], [720], etc...

semble être J. PIAGET (1). Lui, aussi, après CLAPAREDE et FERRIERE s'inscrit dans le champ des pédagogies centrées sur l'enfant et sur son activité : mais, à la différence de H. WALLON, la scientificité de sa pédagogie ne repose pas sur un modèle S - R de nature accommodatrice. Pour lui, au contraire, la cohérence de la pédagogie active tient dans le fait même que l'enfant assimile activement le milieu pour s'y adapter en y vivant (2). La dialectique piagétienne d'essence interactionniste apparaît alors comme un dépassement de celle purement objectiviste précédemment présentée. Cependant d'un point de vue éducatif, la focalisation de l'auteur genevois sur la problématique non conflictuelle de l'intelligence apparaît ici comme un facteur de limitation à l'assomption de ce dépassement. Pour PIAGET, en effet, la pédagogie demeure un art et une science. Elle a une dimension scientifique en ce qu'elle repose sur une double expérimentation : celle portant sur le sujet apprenant par le recours à des processus intellectuels et sur le contenu de la formation qui est précisément d'ordre expérimental (3). A la différence de chez H. WALLON, il y a, du même coup, un rétrécissement du champ auquel on peut recourir pour favoriser le développement. Par exemple, si WALLON (4) reconnaît au cinéma une valeur intrinsèquement éducative, ce qui peut en faire un instrument éducatif précieux pour l'enfant à condition de prendre certaines précautions, PIAGET considère que les moyens audiovisuels ne constituent que des aides et un retour implicite aux méthodes intuitives pour peu qu'on ne s'en méfie. "En bref, écrit-il (5), l'image, le film, les procédés audiovisuels dont toute pédagogie voulant se donner l'illusion d'être moderne nous rebat les oreilles, sont des auxiliaires précieux à titre d'adjuvants ou de béquilles spirituelles".

(1) Cf. J. PIAGET [30], M. DENIS-PRINZHORN et J. B. GRIZE [280], notre étude ([79], pp. 83 - 90) et R. DROZ et M. RAHMY ([457], pp. 146 - 148).

(2) "Le développement des opérations intellectuelles, écrit-il ([303], p. 105), procède de l'action effective au sens le plus complet... car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions".

(3) Cf. [303] (pp. 34 - 36 et p. 108).

(4) Cf. [721].

(5) [303], p. 11.

En effet, il convient de les considérer comme étant de l'ordre du figuratif, c'est-à-dire d'un ordre moins épanouissant que tout ce qui permet le recours aux structures opératoires.

Ainsi, pour PIAGET, la pédagogie est-elle une science appliquée riche en ce qu'elle aura recours à l'expérimentation pour trouver les moyens de connaissance de l'enfant sur lequel elle demeure centrée. Cependant, elle repose sur une attitude à son égard, moins objectiviste que chez WALLON. En effet, chez celui-ci, l'attitude strictement objectiviste le conduit à ne se préoccuper de l'enfant dans un rapport diachronique avec le milieu que comme objet, c'est-à-dire, à la fois comme le centre de l'éducation et le centre heuristique du pédagogue. Chez PIAGET, par contre, une nouvelle attitude le conduit à envisager l'échec synchronique sujet-milieu du point de vue du sujet au départ. Par là même, le sujet perd de sa neutralisation par l'éducateur, il paraît seulement restreint plus ou moins volontairement, à son activité cognitive. Cela confère à la pédagogie piagétienne une apparence d'équilibre qui, en fait, n'existe pas. Certes, en se restreignant au champ cognitif, PIAGET peut entrevoir des interactions informatives et donc partiellement formatives, il peut faire de la pédagogie une science expérimentale appliquée aux contenus informatifs et aux structures cognitives qu'elles concourent à actualiser, mais il se trouve dans l'impossibilité de retenir, dans son système, les relations enseignant-enseigné (1) qui relèvent, selon lui, de l'art. Les seules relations évoquées et évocables existent entre les sujets épistémiques (2). Il y a donc bien une sorte de déséquilibre entre l'interactionnisme théorique de son constructivisme structuraliste, abstrait et la centration sur le sujet dans sa pédagogie. Certes, ce déséquilibre est partiellement réduit pour ce qui relève des structures cognitives, mais il se retrouve posé totalement sur le plan relationnel. En effet, J. PIAGET conçoit la relation pédagogique

(1) Cela lui fait reconnaître que la pédagogie (sa pédagogie) n'est pas l'oeuvre de pédagogues, c'est une constatation qu'il récupère en reconnaissant l'absence de formation expérimentaliste des éducateurs ([303], p. 12).

(2) Cf. [303] (pp. 257 - 264).

enfant-adulte comme une emprise quasi initiatique (1) de l'adulte sur l'enfant, emprise (2) dont il importe que ce dernier se dégage progressivement pour accéder à l'autonomie. Cependant, contre cette emprise, il ne propose pas de formes de lutte autre que la connaissance de l'enfant. Cette emprise semble même apparaître comme nécessaire à son modèle théorique du primat cognitif comme peut l'être le surmoi dans la problématique freudienne. Il se contente alors, pratiquement, de scotomiser la relation et de réduire d'autant le champ de scientificité de la pédagogie.

7) La pédagogie idéaliste bipolaire.

A côté de ces pédagogies essentiellement centrées soit sur le maître ou sur le contenu à transmettre, soit sur l'enfant, on en trouve d'autres qui se situent dans un champ plus ouvert ou plus souple en ce qu'elles se centrent plus volontiers sur ce qui se passe entre l'enseignant et l'enseigné. Dans cette perspective s'inscrit, malgré son statisme et sa focalisation alternante dans la dyade maître-élève, la pédagogie idéaliste bipolaire dont un des représentants les plus caractéristiques paraît être M. MARCHAND.

Pour cet auteur, il serait vain de n'entrevoir la classe qu'à travers les contenus et les programmes : il importe, en effet, de se pencher aussi avec intérêt sur ce qui se passe dans le couple éducatif. "Toute éducation suppose deux êtres bien concrets en présence, écrit-il (3), celui qui la donne et celui qui la reçoit. L'un et l'autre réunis dans un couple singulier dont l'originalité est telle qu'on peut en trouver la réplique nulle part ailleurs", et il ajoute, non sans avoir au préalable critiqué la pédagogie en troisième personne, "ce système pédagogique (qui) par son allure scientifique emporte à juste titre l'adhésion du plus grand nombre d'éducateurs mais, malheureusement, comporte sur le plan psychologique de graves lacunes qui en faussent tous les résultats (4)" : "il serait vain d'étudier un élève sans examiner le maître correspondant. On se trouve ainsi amené à prolonger l'étude de la psychologie différentielle de l'enfant dans sa

(1) Cf. [303] (p. 169).

(2) Cf. [483] (p. 28).

(3) [165], p. 1.

(4) [165], pp. 10 - 11.

face complémentaire qui est la psychologie différentielle de l'adulte... l'interaction de deux psychologies nous semble pourtant constatable (1)".

Ce dépassement, l'auteur le fait en se servant de l'analyse littéraire, mais aussi de l'enquête sur les attitudes éducatives et de la recherche d'un couple idéal. Seulement, pour parvenir à cette réalisation, il utilise une méthode et se réfère à un modèle qui réduisent la fécondité de son entreprise. En effet, sa méthode demeure globale (2) en ce qu'elle se limite à l'enquête et que le modèle est de nature préformiste. Il conçoit, en effet, l'accès au savoir selon un modèle P - R dans le contexte d'une "éducation existentielle" dans laquelle "l'essence de l'éduqué précède son existence" en raison des "virtuosités qui dorment en lui" (3).

Cela le conduit à analyser les données recueillies en utilisant la caractérologie, c'est-à-dire un système conceptuel aristotélicien, à travers les typologies qu'il emploie.

La tentative de MARCHAND, pour intéressante qu'elle soit, demeure ainsi une tentative avortée. En effet, l'auteur pressent des formes de relations fondées sur "l'adaptation réciproque" (5) enseignant-enseigné et sur "l'amour véritable", produit d'une "indifférence consciente" (6) qui, après une phase d'affection, conduit à une "réserve de l'éducateur" faite de "renoncement" (7) s'apparentant aux composantes affective-relationnelles d'une pédagogie authentiquement promouvante parce que facilitatrice. Cependant il demeure incapable d'élaborer cette problématique relationnelle en une conceptualisation scientifique suffisamment abstraite pour qu'elle accroisse le niveau d'appréhension de cet objet.

(1) [165], p. 11.

(2) Il ne recourt pas à l'analyse du contenu des discours enregistrés ce qui serait déjà un niveau d'élaboration fécond.

(3) [164], p. 248.

(4) [164], p. 186.

(5) [164], p. 217.

(6) [164], p. 218.

(7) [164], pp. 219 - 221.

Cette insuffisance, ce caractère infructueux de la tentative de M. MARCHAND, ne semble pas tenir seulement aux conditions historiques de la psychologie française dans lesquelles elle s'est développée (école caractérologique) ni à l'état du milieu éducatif très traditionnaliste dans lequel elle s'est déroulée. Au contraire, la caractérologie a favorisé l'ouverture du champ psychologique en ne le confinant pas dans une appréhension de l'instance cognitive. De plus, l'audace même du projet relativement au didactisme stérilisant du milieu normalien dans lequel il a pris corps, prouve que cet auteur était capable de se dégager des contingences actuelles. En effet, il a été en mesure de séparer quelque peu didactique et pédagogie en son aspect relationnel : "Un maître a beaucoup plus de pouvoir qu'un livre, écrit-il notamment (1). La pédagogie oublie ainsi un élément important né de cette présence réciproque". Et il ajoute encore (2) : "L'instruction donnée par un maître présente des aspects émotifs et affectifs qui pèsent sur elle pour lui donner une allure originale variant d'ailleurs avec chacun des enfants qui la revit". Cela le conduit à affirmer plus généralement (3) : "Sans aller à dire que la forme de l'enseignement est plus importante que son contenu on peut affirmer que la transmission d'un enseignement, quel qu'il soit, suppose une attitude favorable du maître et ce qui est plus difficile encore, un comportement adapté à chaque cas".

Cependant, si M. MARCHAND n'a pas atteint ce but : le décryptage en clair de l'objet pédagogique autour de l'analyse relationnelle qu'il reconnaît pourtant comme fondamentale dans la compréhension de l'adaptation scolaire, c'est donc surtout pour une autre raison. Cette raison paraît bien être le recours à un référent épistémologique où

(1) [165], p. 13.

(2) [165], p. 18.

(3) [164], p. 244.

les êtres sont conçus comme pré-établis (1). En effet, si chacun, en sa structure, présente une fixité essentielle, cette adaptation devient, par essence même, impossible. M. MARCHAND ne peut plus alors que scanner des discours polarisés sur des êtres déterminés (2). Il se trouve, du même coup, empêché d'appréhender en propre le dynamisme des liens qui les unit.

8) La pédagogie institutionnelle.

La situation de la pédagogie institutionnelle au croisement de Π_2 et de S - R (3) se vérifie très aisément dans l'œuvre de M. LOBROT.

-
- (1) On peut penser que les recherches caracténiologiques ou plus généralement typologiques se rattachent d'une certaine façon au préformisme. C'est le cas, par exemple, des travaux de E. KRETSCHMER, ou de ceux de W. H. SHELDON qui développent le concept de somatotype ou bien de ceux de WERTHEIMER qui s'apparentent au gestaltisme (Cf. MEILI, [404], p. 172) ou enfin de ceux de R. LE SENNE [398] pour qui le caractère "est l'ensemble des dispositions congénitales qui forme le squelette mental de l'homme" au-delà des éléments acquis. Cf. aussi D. HAMELINE ([142], pp. 247 - 248).
 - (2) On trouve une preuve très claire de cette conception déterministe innéiste lorsque, évoquant les risques d'échecs éducatifs de certains enseignants, il note ([165], p. 16) "on oublie le plus souvent si leur caractère est approprié aux tâches que requiert l'enseignement. Aura-t-on le cœur d'imposer une carrière enseignante à un jeune homme qu'on sait par avance condamné aux plus graves échecs pédagogiques".
 - (3) On aurait pu supposer que, dans cette case, se situerait une pédagogie dont l'objet serait dévoilé à partir d'une analyse soit sociologique, soit psychologique à forte saturation idéologique. Cette hypothèse nous a conduit à attacher le plus grand soin à l'examen de l'œuvre socio-éducative de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON (particulièrement [677]) dont le profit heuristique y répond a priori. En fait, un examen plus approfondi révèle que, chez ces auteurs, la conception de l'éducation se rattache à une sorte de behaviorisme sociologique étroit. Cette conception leur fait entretenir une confusion parfaite entre la didactique et la pédagogie, puisque celle-ci est réduite à l'imposition et à l'inculcation d'une culture arbitraire. Ce modèle inculcateur baignant dans un climat relationnel de nature sado-masochique plus ou moins voilé selon les circonstances, nous semble bien être d'un sociologisme si exclusif qu'il paraît confiner à l'enquête aveugle. En effet, si, dans cette analyse théorique, les propositions de rang 3 sont souvent acceptables (et dont la systématique favorise la prise de conscience), cela ne prouve pas pour autant que les propositions d'ordre 1 et 2 le soient. C'est que chez ces auteurs, une analyse

(Suite de la note (3) page 49).

Cet auteur paraît avoir conceptualisé cette pédagogie [339] à partir de la critique du système tel qu'il existe, c'est-à-dire porté sur le bureaucratisme (1), et en recourant aux données de la psychologie et de la sociologie. Cela le conduit à s'intéresser avant tout aux rapports humains dans le groupe-classe. Ce groupe peut alors devenir un centre d'autogestion éducative dans la mesure où il parvient ainsi à rompre avec l'alléation propre à l'institution scolaire perversie.

(Suite de la note (3) de la page 48) :

hiérarchiquement rétrogradé de leurs propositions ne révèle pas un enrichissement factoriel. Ainsi, passer des propositions de rang 3 à celle de rang 1 ne correspond-il pas à un gain d'abstraction par un gain corrélatif en compréhension factorielle et donc en puissance analytique. Cette analyse révèle seulement une purification factorielle dont l'effet est généralisé et dont l'exclusivité se trouve renforcée.

Le travail de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON peut apparaître comme un révélateur intéressant d'une problématique factorielle partielle en rang 3, mais, en aucun cas être considéré comme objectif au rang supérieure tant son caractère monofactoriel est abusivement exclusif. Une des preuves les plus éclatantes de cela réside dans l'analyse qui est faite de la non-directivité en pédagogie (scolie 2 sous 2.1.1.1.) - P. BOURDIEU et J.C. PASSERON en réduisent l'analyse à celle d'une "utopique" pédagogie sans arbitraire qui serait fondée sur l'utopie spontanéiste d'une personne pouvant s'épanouir en prenant ses sources en elle.

Il ne s'agit pas ici de souligner l'impertinence de l'analyse du modèle personologique de C. ROGERS, ni d'insister sur l'inadéquation à la réalité du tableau proposé de la pédagogie non-directive réduite à une sorte de "manière douce" et d'effort pour "combler les élèves d'affection" (p. 32), mais seulement d'insister sur les risques que le schéma unifactoriel de ces auteurs fait courir à l'objectivité. En effet, on peut se demander quel crédit on peut apporter à un ensemble de propositions qui néglige, en sa plus grande généralité, les variables d'ordre psychologique (personnalité, apprentissage, affectivité, connitivité, etc...) et d'ordre psycho-physiologique au moins.

Il y a là, tout au plus, une sorte de subjectivisme lié à un réductionnisme pédago-sociologique si intégral qu'il apparente les propositions les plus générales à des objets perçus, déformés et déformants, d'une manière propre aux illusions liées à tout effet de centration.

(1) [339], p. 29 et sqq.

Cette approche critique aboutit directement à la clarification d'une pédagogie en seconde personne et à celle d'un référent épistémologique. En effet, M. LOBROT ([340] et [341]) insiste sur la liaison entre une pédagogie centrée sur le contenu du savoir et un modèle innéiste. La personnalité de l'individu lui étant "donnée à la naissance" (1) l'enfant est assassiné. Une telle attitude ne peut conduire qu'à admettre "que l'éducation ne peut pas réellement fabriquer" l'individu puisque celui-ci est donné au départ, avec son intelligence, ses aptitudes et ses tendances, d'où il suit que l'éducation ne peut se donner d'autre but que d'"adapter" l'individu à la société présente ou future. Cette adaptation n'est rien d'autre qu'un simple "ajustement" et ne pose que des problèmes "techniques". L'enfant est considéré comme un objet et non comme un sujet. Cet objet doit être liné, amélioré, arrondi afin qu'il puisse s'insérer au mieux dans la machine sociale" (2).

Si l'innéisme pervertit la pédagogie, c'est très logiquement que M. LOBROT va chercher à construire un modèle du sujet épistémique conséquent avec l'effort d'élaboration d'une science de l'éducation.

Ce modèle qui constitue une hypothèse fondamentale est de type S - R puisque "l'être humain est formé entièrement par son environnement. Il n'arrive pas au monde avec son caractère et sa personnalité, mais ceux-ci résultent des influences qu'il subit, des actions qu'on exerce sur lui, du milieu ambiant"⁽³⁾. C'est un modèle qui se traduit par la mise en avant de "l'influence" dans le processus éducatif ; elle marque profondément la subjectivité vécue de la personne (4) mais elle ne saurait s'exercer, la "pénétrer" contre le gré de celle-ci (5).

(1) 340, p. 17.

(2) [340], p. 17.

(3) [340], p. 21.

(4) [341], p. 160.

(5) [341], p. 186.

Cette impossibilité de pénétrer le sujet psychologique souligne le caractère positif que peuvent jouer les liens individuels dans le développement de chacun lorsqu'on les a dénaqués d'une normativité arbitraire et aliénante : "Le problème est de créer des liens, après être assuré que ces liens sont libres, écrit M. LOBROT (1) . Ce sont les liens qui assurent l'éducation, c'est-à-dire le facteur fondamental de la transformation des individus et des sociétés. "De cela il s'ensuit une accentuation des problèmes relationnels propres aux pédagogies en seconde personne puisque "le fait que tous les rapports qu'on a avec les autres et spécialement avec les jeunes contribue à construire ou à infléchir leur psychologie et donc leur vie toute entière prouve qu'il existe une spécificité du domaine éducatif" (2). Mais cette accentuation concerne aussi le "poids" des attitudes et des structures hiérarchiques ou non, et elle marque une centration sur le groupe comme tel (3) puisqu'il constitue le foyer où se projettent les institutions éducatrices.

9) La pédagogie relationnelle psycho-sociale.

La pédagogie relationnelle psycho-sociale caractérisée par le fait que la relation dyadique sert à construire les personnes du couple se trouve à peu près élaborée chez C. ROGERS.

En effet, cet auteur souligne (4) que "Pour favoriser un apprentissage valable, il est indispensable qu'il existe entre l'apprenti et celui qui veut faciliter son apprentissage une relation

(1) [341], p. 196.

(2) [340], p. 21.

(3) Le "groupe pour la rénovation des institutions pédagogiques" très inspiré par les théories de M. LOBROT, précise cette perspective lorsqu'il écrit "si l'on parle de l'éducation ~~du~~ de la formation de l'individu, il faut en tout premier lieu se référer aux institutions dans lesquelles il vit et non pas aux idées ou à l'instruction qu'il reçoit" ([328], p. 139), et il ajoute plus loin (p. 140) : "la position sociale des éducateurs, leurs attitudes face à leurs supérieurs hiérarchiques, vis-à-vis de leur carrière, leurs buts sont beaucoup plus importants que le contenu des connaissances qu'ils transmettent".

(4) [354], p. 103.

interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitude".

Chez lui, le progrès décisif pour aboutir à une pédagogie intersubjective vraiment et exclusivement centrée sur la relation enseignant-enseigné, réside dans l'éjection de l'enseignement (1). Cette éjection qui peut être confirmée par les conditions socio-historiques actuelles (2), se fonde sur son expérience de **thérapeute** qui l'amène à affirmer que "les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie" (3). D'où, très loquacement, il conclut que, selon lui, les résultats de l'enseignement ne peuvent être que "ou insignifiants ou nuisibles" (4) et qu'en conséquence son métier d'enseignant n'a plus, pour lui, aucun intérêt (5). Une position aussi différente des pratiques habituelles et de leur théorisation, n'a pas manqué de choquer bien des esprits qui reprochent à ROGERS son utopisme ou sa fausseté dans le contexte socio-économique et culturel, bref son

(1) P. B. MARQUET ([400]) l'a bien compris lorsqu'il écrit (p. 117) à propos de la pédagogie de C. ROGERS : "on peut estimer ainsi qu'il (le plan de réforme de l'éducation de C. ROGERS) est "vide". Mais, en fait, on l'a vu pour ROGERS le contenu même de l'enseignement n'est pas une préoccupation majeure. L'acquisition ou plutôt la transmission des connaissances lui paraît un objectif dans une large mesure dépassé, car les connaissances sont elles-mêmes appelées à être sans cesse dépassées". En fait, il faut entendre par enseignement, chez ROGERS, hétérodidaxie.

(2) "Enseigner ou transmettre les connaissances, écrit C. ROGERS ([354], p. 101), garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles cette fonction n'a pas été remise en question. Mais s'il y a une chose vraie à propos de l'homme moderne, c'est bien qu'il vit un environnement qui change sans arrêt".

(3) [428], p. 198.

(4) [428], p. 198. Cf. aussi, [354] et H. HANNOUN [386].

(5) [428], p. 198.

Irréalisme actuel (1). On peut se demander, cependant, si les propositions rogersiennes ne constituent pas le produit nécessaire de sa problématique théorique dont la pertinence est fondée sur ses recherches de thérapeute. Pour ROGERS, en effet, l'acquis de la personne, non seulement cognitif mais affectivo-social, procède d'un interactionnisme sujet-objet si complet que l'expérience forme le champ nécessaire à l'application de l'énergie structurante et structurée (2) à la fois dans et par le sujet agissant. C'est ainsi que contrairement à ce que déclare H. HANNOUN ([386], p. 64), le modèle de la personne de C. ROGERS ne procède pas d'un vitalisme pas plus qu'il n'est "astructuraliste". Bien au contraire, l'existence même d'un mécanisme de régulation interne, "un cadre de référence", qui permet d'éviter l'éclatement de la personne qui vit des expériences, fonde, par définition même, un modèle de type structuraliste dont le synchronisme assure le dynamisme tout autant qu'il en dépend (4) conformément au schéma $\begin{matrix} S \\ P \end{matrix} - R$.

- (1) Cf. particulièrement G. SNYDERS ([190] et [194]) chez qui l'influence d'une conception essentiellement informative de l'éducation conduit à entretenir l'opacité vis-à-vis d'une possibilité de neutralité du référent pédagogique dans les relations éducatives. Selon lui, en effet, en éjectant l'enseignement, on éjecte l'éducation : "ce qu'il y a de caractéristique ici, écrit-il ([190], p. 318) c'est que ROGERS s'interdit de prendre en considération la possibilité même d'un rapport pédagogique". Cela est, en fait, très faux, il suffit, pour le montrer, de rapprocher cette affirmation de la proposition de ROGERS lorsqu'il écrit ([428], p. 198) : "je trouve satisfaisant d'apprendre que ce soit en groupe, en relations (c'est nous qui soulignons) individuelles comme en thérapie ou tout seul". Pour ROGERS, l'univocité de l'apprentissage, sa réduction à son volet subjectif, provoque une reconnaissance de la spécificité des rapports éducatifs (Cf. à ce sujet, notre étude [337]). C'est ce que précisément G. SNYDERS semble ne pas admettre.
- (2) Après C. ROGERS ([595], pp. 206 - 207, et [428]), cf. aussi M. PAGES ([584] pp. 14 - 26) et notre étude [337], pp. 42 - 48.
- (3) [595], p. 206.
- (4) La thèse de H. HANNOUN nous paraît contradictoire dans ses affirmations d'astructuralisme et de reconnaissance du fait que "chaque étape de la personne est marquée par une structure particulière" d'une "autonomie" et d'une "auto-régulation de l'organisme" ([386], p. 72). Une telle contradiction ne semble pouvoir s'appliquer, chez cet auteur, que par une méconnaissance des concepts de structure, et de génèse comme ils peuvent s'associer dans un ensemble structuraliste et constructiviste, abstrait.

Cela étant, l'essentiel de la structuration de la personne réside donc pour C. ROGERS dans les conduites d'apprentissage qui sont d'ordre subjectif tout en s'appliquant au champ dans lequel se situe la personne. Cette reconnaissance de la primauté et de l'originalité de l'apprentissage (1) quasi incommunicables, produit nécessaire du modèle théorique rogerien, ne peut que se traduire par une réduction de la valeur et de la portée du didactisme et par la reconnaissance de l'existence de processus relationnels éducatifs excluant les conduites informatives.

Il y a donc, à partir de là, en éducation, la consommation d'une véritable coupure épistémologique entre ce qui relève du didactisme ce qui est de l'ordre de la relation (2) que nous reconnaissons comme l'objet même de la pédagogie.

E - ESQUISSE D'UNE SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTES PÉDAGOGIES.

La description des différentes pédagogies à travers l'analyse vérificatrice exemplaire d'un représentant significatif de chacune d'elles, pourrait laisser croire à l'existence d'une typologie statique et, somme toute, arbitraire. Cependant, déjà le fait qu'il existe une certaine chronologie, même imparfaite, entre les pédagogies en première, troisième et seconde personne, suggère un processus dynamique dont il convient de tenter de dégager les caractéristiques.

Ce processus dynamique ressort clairement lorsqu'on analyse comparativement les différentes modalités de chaque pédagogie.

Dans la pédagogie en première personne, tout se centre sur

(1) La personne étant conçue comme structure, la régulation de ses conduites ne peut être qu'interne au risque sinon d'être déphasée et/ou aliénée.

"Apprendre est un acte qui part de l'individu lui-même", écrit P. B. MAROUET ([400], p. 82), l'acte d'apprendre est "pénétrant" ajoute-t-il plus loin.

(2) Nous considérons comme satisfaisante la définition générale de la relation que propose G. PALMADE ([82], p. 96) : " il y a relation lorsque deux ou plusieurs hommes agissent les uns par rapport aux autres et les uns sur les autres". Cette définition peut être rapprochée de ce que S. MOSCOVICI ([80], pp. 34 - 35) entend par "lien" et qui constitue l'objet de la psychologie sociale lorsqu'il l'envisage de façon plus large.

le discours et sur le maître. Cela le conduit à projeter ses désirs (1) et, à travers lui, les désirs de la culture qu'il convient de promouvoir en la perpétuant.

De ce point de vue, les analyses psychologiques présentent rarement un niveau élevé d'élaboration ; on retient comme qualités essentielles celles du maître lorsqu'elles sont fondées sur un rationalisme primaire comme chez COURNOT. Elles demeurent d'ordre expositif, l'affectivité se restreignant à un discours moral sur la volonté, l'ordre et l'autorité.

Il y a plus qu'une coïncidence entre ce modèle, dans la forme P - R, avec la démocratie gouvernée (2). Dans l'un et l'autre cas, l'ordre des choses et des êtres se crée et se perpétue par l'ordre des esprits, a priori, par une sorte de transcendance normative.

Mais la pédagogie en première personne ne se limite pas à cette forme assez équilibrée entre un modèle rationaliste et une introspectivité pédagogique. D'autres pédagogies tout aussi introspectionnistes sont la pédagogie herbartienne (3), par exemple, et la

(1) J. F. HERBART ([144], p. 245) exprime clairement cette idée lorsqu'il écrit : "on ne doit pas laisser agir d'après leur propre initiative ceux qui n'ont pas le désir juste à mettre en action".

(2) Cf. chapitre III.

(3) A. CLAUSSE ([120], p. 127 et sqq. et [214], p. 8 et sqq.) a souligné l'importance de cette pédagogie de HERBART dans l'ensemble de notre enseignement. Il remarque aussi que l'analyse psychologique du sujet, bref de sa psychologie est des plus sommaires ("la méthodologie s'inspirera d'une simplicité logique qui est le plus souvent la négation de la simplicité psychologique", écrit-il, [214], p. 9). En fait, tout en partant d'un schéma de type S - R le maître est, faute d'analyse psychologique, le seul guide du "learning". C'est ce que remarque précisément A. CLAUSSE lorsqu'il écrit : "Dans le principe le milieu est la source du matériel à enseigner, mais en pratique, le learning devient un processus des états mentaux selon une orientation préconçue, souvent sans rapport avec la richesse du monde extérieur, dans la ligne et dans les limites tracées par le maître représentant de la société" (ibid. p. 9), cf. aussi G. LEROY [338] et A. PINLOCHE [244].

pédagogie skinnerienne (1). En effet, pour ces auteurs, l'apparente centration sur l'apprentissage se réduit, en fait, à l'analyse et à la focalisation sur l'émetteur. A la différence du secteur rationnaliste, on observe seulement une sorte d'éjection de tout ce qui concerne l'affectivité du maître (2) pour ne se pencher que sur sa façon de transmettre l'information que ce soit par la médiation de la leçon ou par celle de la machine à enseigner. Ici la pédagogie demeure totalement implicite, la relation disparaissant derrière l'information. Chez d'autres auteurs enfin comme, par exemple, J. CHATEAU (3), le modèle Interactionniste (4) fonde également une pédagogie de type T₁. On peut se demander comment une épistémologie aussi souple, aussi évoluée, puisse coïncider avec une telle univocité éducative. Il semble que la réponse à cette interrogation tienne à une sorte de sentiment d'impuissance pédagogique. Pour cet auteur, en effet, une pédagogie centrée sur un autre pôle risque de réduire l'éducation à une information plaisante, ludique, d'où tout effort, tout

-
- (1) D'une certaine façon les travaux de B.F. SKINNER ([431] et [307]) développent une pédagogie en première personne. En effet, si l'auteur se focalise bien sur le sujet et sur une problématique psychologique de l'apprentissage et du conditionnement de ce sujet, il en vient pratiquement à se centrer sur des programmes éducatifs construits par l'enseignant qui les propose et qui sont, en eux-mêmes, générateurs de motivations. M. LOBROT ([339], p. 6) dénonce comme une erreur, ce fait que l'enseignement programmé "croit par le rapport du savant au non savant à l'intérieur de la machine à enseigner ou de programmation (suffire) pour donner le goût d'apprendre".
 - (2) Cela connaît une très grande clarté chez HERBART dans la mesure où toute l'éducation possède une centration cognitive ou morale. C'est ainsi que même la référence à l'amour comme procédé de gouvernement se présente sous forme manipulatrice directrice "d'esprit" ([144], p. 79). Il en va de même dans "l'éducation du caractère" qui "réside surtout dans l'éducation des idées" ([144], p. 245).
 - (3) Sur la critique de la pédagogie de J. CHATEAU, cf. aussi G. SNYDERS ([193], p. 11 et sq.).
 - (4) Dans le rejet du modèle S - R (cf. [119], p. 164), J. CHATEAU dénonce en particulier sa faible puissance lorsqu'il s'agit d'éducation morale et personnelle. Il valorise le modèle interactionniste lorsqu'il considère que les "aptitudes se construisent à partir de l'élan primitif" ([116], p. 142 et sq.).

dépassement serait absent (1). Il lui paraît alors plus fécond de se centrer sur la culture du maître, culture ouverte, prospective qu'il importe de communiquer en suscitant l'effort chez le sujet. Ainsi la pédagogie se situe-t-elle bien en première personne, elle le fait donc par nécessité communicative et par impuissance à refuser la communication d'un savoir intellectuel de quelque nature qu'il soit.

La caractérisation psychopédagogique de la pédagogie en troisième personne et sa centration objectivante sur l'enfant agissant, apparaît de façon remarquable dans sa forme la plus équilibrée, que ce soit chez H. WALLON ou J. DEWEY, etc..., chez lesquels il y a coïncidence avec le référent S - R (2). Dans cette perspective, en effet, l'enfant a un vécu qui sert de support à sa formation, qui la construit même. De plus, à travers ce vécu, le milieu pris au sens large, devient le formateur quasi unique. Il importe donc alors de connaître l'enfant pour pouvoir lui fournir le milieu le plus adéquat (3).

À côté de ce système équilibré et contrairement à l'affirmation de J. C. FILLoux (4) qui le perçoit comme exclusif, il en existe d'autres moins stables. Telle nous apparaît la pédagogie montessorienne. Dans ce cas, la centration sur l'enfant semble tout aussi évidente que dans le cas précédent, elle confirme la situation dans la catégorie

- (1) "Ce que je reproche surtout à cette pédagogie des intérêts c'est de mépriser l'enfant", écrit cet auteur ([119], p. 86). Il ajoute plus loin (p. 88) "qu'il y ait parfois besoin de faire appel aux intérêts spontanés, surtout dans la petite enfance, cela n'est point niable, mais il ne faut voir là qu'un auxiliaire utile et non le principe même de l'éducation. Ce principe c'est l'honneur".
- (2) "L'école c'est toute la vie de l'enfant", écrit H. WALLON ([495], p. 56).
- (3) On retrouve ici une coïncidence avec la démocratie gouvernante. (Cf. Chapitre III).
- (4) Cet auteur [222] ne retient en effet que la découverte de la non réduction de l'enfant à l'adulte (après 1920) (p. 56). Il néglige les modèles de la personnalité, autres que S - R.

T13 Cependant la référence à un modèle rationaliste (1) favorise la fixation sur la redécouverte de conduites spécifiques déterminées donc restrictives. Les exercices moteurs de la casa dei Bambini où l'enfant apprend ordre et effort, visent à retrouver, au-delà des besoins, une règle transcendante qui est celle de l'humanité rationnelle (2).

Avec J. PIAGET (3), l'interactionnisme synchronique qui préside à son épistémologie n'empêche pas, également, la construction d'une pédagogie en troisième personne. Comme dans les autres de cet ordre, la pédagogie piagétienne a pour fondement la psychologie. Elle se présente même, historiquement, consécutive aux recherches psychologiques. Cependant l'activité de l'enfant que PIAGET soutient comme objet unique de la pédagogie, ne procède pas d'une négligence de l'aspect relationnel; elle tient davantage à son exclusion. Pour PIAGET, en effet, la pédagogie s'identifie à un art et à une science. Or il existe un aspect artistique

- (1) Les modèles théoriques de l'accès à la connaissance chez les précurseurs britanniques de l'école moderne (Mrs. ANSOR ou Mrs BLAVATSKY par exemple) présentent les mêmes traits d'innéisme et le même déséquilibre. Malgré les références à la psychologie, ils demeurent d'essence moraliste ou théosophique dans un climat jungien et dans une perspective bourgeoise élitaine (cf. R. SKIDELSKY, [254]).
- (2) Ce n'est pas un hasard si M. MONTESSORI s'applique à construire une méthode pour les tout petits. Hormis une nécessité historique, il y en a une psychologique, puisque comme l'a montré J. PIAGET [480], la règle référentielle demeure apparemment la plus extérieure chez l'enfant de la période pré-opératoire. Cette règle a pour source l'adulte auquel il s'identifie volontiers.
- (3) Dans le même contexte que J. PIAGET, on peut également citer J. WITTMER dont l'interactionnisme s'apparente à celui de l'auteur genevois ([502] et [311]). Comme lui, J. WITTMER met l'accent sur la connaissance du sujet ([202], p. [156 et sqq.]) pour déterminer une pédagogie des tâches. Il fonde dans cette même perspective, la formation des maîtres sur l'organisation d'une solide formation psychologique. Cependant même si sa psychologie pressent l'importance de la relation (cf. p. 175 : le "maître comme facilitateur" et aussi p. 35), elle ne se transforme pas en une analyse d'un objet de cet ordre).

en pédagogie justement parce que, faute de moyens conceptuels pour appréhender la relation dans cette problématique, on la maintient en dehors du champ scientifique, qui se définit expérimentalement vérifiable (1). PIAGET scientifie alors le seul point de vue du sujet. Son intérêt quasi exclusif pour les structures cognitives dans une problématique non conflictuelle du développement le conduit ainsi à maintenir son modèle pédagogique dans un système unipolaire. L'interactionnisme se trouve de cette façon limité (2) à certains aspects de la problématique du sujet qui apprend (3).

La problématique la plus caractéristique de la pédagogie en seconde personne se trouve précisément incluse dans la conception rogerienne. Elle y atteint même un haut degré d'équilibre entre le modèle

-
- (1) Cela est, pour J. PIAGET, le critère même de la scientificité (d'ordre opératoire) : "D'où la règle essentielle de ne poser les questions qu'en termes tels que la vérification et l'accord soient possibles, une vérité n'existant en tant que vérité qu'à partir du moment où elle a été contrôlée (et non simplement acceptée) par d'autres chercheurs" ([88], p. 22).
 - (2) Le problème essentiel de la pédagogie revient, de ce fait, pour J. PIAGET [303] à trouver des méthodes pour rendre réfléchies et de théoriser les structures naturelles irréflechies ce qui implique une action par étapes (p. 70 et sqq.).
 - (3) On peut voir une vérification de cette assertion dans le fait que PIAGET n'envisage une appréhension de la relation qu'entre les sujets eux-mêmes. Il se penche en effet sur la coopération intra-groupe chez les sujets épistémiques. "Cette coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale, écrit-il ([303], pp. 105-106), car la coordination inter-individuelle des actes et leur coordination intra-individuelle constituent un seul et même processus, les opérations étant toutes socialisées et la coopération consistant au sens strict à une mise en commun des opérations de chacun".

Seulement le groupe se présente comme amputé de la relation au moniteur sur le plan de ses interrelations avec lui. Il ne constitue plus alors qu'un organisme global sociologiquement, ce qui empêche PIAGET de parler de ses rapports au facilitateur autrement qu'en termes empruntés à la morale (valeurs, justice sui generis), (cf. p. 263 et sqq.). Pratiquement, il risque de se réduire à un système clos prématurément au sein duquel l'information tourne en rond sans grand profit pour les personnes qui le constituent.

de la personne et l'objet de la pédagogie. Cependant cette atteinte présente un coût élevé. En effet, elle suppose la mise à l'écart de tout le contenu de la communication informative ou, plus généralement, de l'hétérodidaxie, hors du champ pédagogique.

L'enseigné et le facilitateur se retrouvent ainsi, tous les deux, en situation d'apprentissage ; toutefois celui-ci fait preuve d'une plus grande lucidité dans les rapports entre sa règle et son vécu. Pour chacun d'eux, la règle (1) existe, en effet, intrinsèquement. Dans un climat d'apprentissage unifiant, il n'importe pas d'assurer leur coïncidence mais plutôt de réduire, individuellement, leur écart au vécu : l'appropriation d'un savoir autonome constitue une démarche subjective unique (2).

On ne retrouve pas l'équilibre instauré à partir de la problématique rogérienne lorsqu'il n'y a pas coïncidence entre le modèle pédagogique et le modèle épistémologique. Ainsi le préformisme propre à la pensée de M. MARCHAND empêche cet auteur de concevoir un objet relationnel construit. Il peut seulement appréhender successivement l'un ou l'autre pôle (maître ou élève) mais non pas se centrer, autrement que par un discours moral, sur l'objet même de son discours.

(1) Cela renvoie directement au modèle de la démocratie bi-polaire, restructuration dont l'institutionnalité n'est qu'un produit total et provisoire des interactions régulées du vécu et de la règle susceptibles de transformations, bref se comportant comme une structure et pouvant aller, par filiation, à la non-directivité. (Cf. chapitre III).

(2) Le savoir atteint un niveau élevé d'autonomie lorsqu'il s'identifie à un produit du vécu autorégulé.

On retrouve toute cette analyse, en d'autres termes, chez C. ROGERS lui-même [98] lorsqu'il critique les thèmes de l'apprentissage pour fonder une psychologie existentielle permettant au sujet d'apprendre authentiquement :

"He, (the client) can affirm himself, fearfully to be sure, as a separate, unique person". He can become the architect of his own future through the functioning of his consciousness. What this means is that because he is more open to his experience, he can permit himself to live symbolically in terms of all the possibilities", écrit-il (p. 88).

C'est donc, en définitive, parce qu'il a recours à un référent fini (1) de l'homme que M. MARCHAND n'entrevoit que les bornes de la pédanomie et non son développement (2).

Dans la pédagogie institutionnelle enfin, et particulièrement chez M. LOBROT, l'équilibre instauré dans l'oeuvre de C. ROGERS ne se retrouve pas (3). En effet, si la reconnaissance du rôle de la relation en pédagogie, conduit à en souligner l'importance, le recours à un référent S - R, réduit l'interactionnisme (4) en valorisant le poids du groupe. En d'autres termes, par le choix d'un tel référent,

- (1) Une des preuves les plus évidentes de la vanité d'une perspective dynamique lorsque l'on recourt à un référent fini parce que préformé, bref déterminé, apparaît dans l'entreprise de M. MARCHAND pour rechercher le couple éducatif idéal ([164] chapitre VIII). L'auteur ne peut alors que rechercher les caractéristiques des deux pôles sans recourir à l'analyse des interactions autrement que dans un discours moral sur les qualités et les sentiments. La rigidité de son modèle référentiel le fait, naturellement, se heurter à des difficultés pour entrevoir objectivement la formation des enseignants. Il ne peut que mettre des conditions à leur recrutement (modestie, amour bien compris, présence, personnalité riche) sans proposer une méthodologie de la formation.
- (2) C'est un problème de même ordre auquel s'est heurté A. BINET dans le domaine de la psychologie lorsqu'il s'est agi d'apprécier le retard des enfants. Le père du premier test véritable, enfermé dans un modèle P - R lui donnant une image du sujet à son terme n'a pas été en mesure d'envisager des différences de rythme de développement, sa vitesse (absence de l'idée de Q.I.) et a fortiori son hétérochronie (cf. R. ZAZZO [707], et notre étude [397], pp. 94-95).
- (3) Dans la pédagogie institutionnelle telle que la conçoivent A. VASQUEZ et F. OURY ([356] et [357]) les relations portent autant, si ce n'est davantage, sur celles entre enfants qu'entre enseignant et enseigné. Qui plus est, l'accent est souvent mis sur le contenu du savoir et aussi sur la connaissance intrinsèque objectiviste de l'enseigné. Cela concourt à rendre à cette pédagogie "basée sur le désir (de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, p. 685) comme oscillant entre les cases 6 et 8 du modèle voire même entre 8 et 2 dans la mesure où le maître projette, dans et par son verbe, le milieu identifiable pour l'élève qui s'oppose ainsi à l'institution idéologisée pathogène (savoir bourgeois).
- (4) Il ne peut cependant pas abandonner complètement l'interactionnisme puisqu'il reconnaît au sujet une "sélectivité" lui permettant de bloquer les apports désagréables et de ne retirer que l'influence "bonne et utile" ([341], p. 136).

M. LOBROT privilégie l'accommodation et il développe une pédagogie qui insiste sur la connaissance des personnes comme objets produits d'un environnement par une sorte de réductionnisme psycho-sociologique, et donc sur les variables globales du groupe. Par ce sociocentrisme, il néglige alors les relations de personne à personne risquant de ramener chacun à la tyrannie des désirs issus d'un milieu irréal introjecté (1).

F - CONCLUSION : ESQUISSE D'UN SYSTEME EPISTEMOLOGIQUE EQUILIBRE.

L'examen des différentes pédagogies suggère que si l'on examine l'axe des cases en diagonale (2), de la pédagogie culturelle actualisante à la pédagogie relationnelle psycho-sociale (1 - 5 - 9), il existe le maximum d'équilibre entre les données marginales (référents épistémologiques et courants pédagogiques). Comme cet axe coïncide également avec une évolution historique, cela suggère l'existence d'une cohérence par équilibration progressive, donc d'une certaine forme de construction abstraite entre les cases 1, 5 et 9.

En 1, l'unipolarité d'ordre assimilateur s'apparente à un concept démocratique régulier tardif génétiquement. Elle exclut, dans le cadre scolaire (3), les formes d'éducation démocratique autres

-
- (1) Cela revient à peu près à ce que dénonce G. SYNDERS ([193], p.163) lorsqu'il signifie le caractère "lacunaire" des attitudes et des connaissances du sujet épistémique spontané ne réagissant pas positivement son expérience.
 - (2) D'une certaine façon, on peut considérer que la distinction qu'a pu faire B. SUCHODOLSKI [196] entre les pédagogies de l'essence et les pédagogies de l'existence, correspondrait à une analyse séparant la pédagogie selon les référents P - R et S - R ; cette séparation engloberait dans chaque catégorie respectivement, les cases 1-4-7 et 2-5-8 même si l'analyse de cet auteur n'est pas exactement équivalente à la différenciation opérée dans notre modèle.
 - (3) J. WITTWER ([202] a su montrer à quel point la pédagogie fondée sur le discours (cf. sa critique de la leçon modèle, p. 46) n'était qu'un moyen de se "rassurer" (p. 38) sur le plan démocratique puisque sa fonction n'est pas de former mais d'enseigner rétrospectivement. "La pédagogie française, écrit-il, vit sur son passé, un passé où il semble y avoir eu une longue période d'efficacité, d'équilibre". M. LOBROT [339] dénonce cette pédagogie comme étant essentiellement bureaucratique, c'est-à-dire fondée sur la contrainte. Il considère qu'elle rejette toute démocratie véritable même si elle en parle. Cf. également notre étude [337].

que le discours. La démocratie qui s'y développe est d'essence rétrospective, elle se fonde sur la permanence de l'être et d'une société excluant la politique du reste du vécu. Par là, elle nuit à la différenciation des personnes confondues dans le respect d'une règle qui s'impose à la raison innée. Cela confère, comme finalité à la pédagogie, la prise de conscience par l'élève de cette norme en favorisant un processus d'intériorisation de la pensée magistrale verbalisée.

En 5, l'unipolarité d'ordre accommodateur (1) s'apparente à un concept démocratique fondé sur le vécu hédonistique. Génétiquement, il importe que les besoins (2), véritables moteurs (3) de l'activité, soient actualisés par le milieu qui les a produits. Dans ce cas, la pédagogie a pour essence l'objectivité immédiate. Elle suppose la négligence de la règle (4) pour favoriser l'expression concrète de la totalité de l'être dans son champ social. Cette expression implique la

- (1) R. ZAZZO ([506bis], p. 176) souligne l'importance de l'accommodation active chez H. WALLON, lorsqu'il met en évidence la dialectique des activités imitatives dans le passage de l'intelligence des situations à l'intelligence sensori-motrice. "L'imitation, écrit R. ZAZZO, oscille, puis progresse entre fusion et dédoublement, entre mimétisme et représentation". Par contre, chez J. PIAGET, par exemple, il y a différenciation entre l'assimilation et l'accommodation et organisation nouvelle lors de ce passage. Le primat allant à l'assimilation dans l'évolution vers une structuration équilibrée d'ordre pré-opératoire et non spécifiquement verbal (Cf. J. PIAGET, [482]).
- (2) J. CHATEAU ([116], p. 110) a souligné avec beaucoup de pertinence le rôle du besoin dans les pédagogies en troisième personne. C. RABANT [180] a su insister sur l'importance de la notion du besoin dans cette pédagogie. "Le besoin supposé dans l'enfant, écrit-il (p.90) est bien la loi du champ pédagogique". Cf. aussi G. SNYDERS ([193], p. 54).
- (3) En 1, on trouve comme motivation unique l'attention par la coercition ou l'émulation.
- (4) A la limite dans les pédagogies libertaires comme celles d'E. KEY ou de TOLSTOÏ, la règle disparaît dès le début.

décentration du maître et de l'élève. Ainsi ce dernier peut-il se conduire par accommodation en tant que sujet produit du milieu social principalement. Il le fera d'autant mieux que l'accommodation se fondera sur une connaissance claire par autrui de ses besoins et donc du champ qui les actualise.

En 9, à l'unipolarité pédagogique succède la bipolarité. La relation entre ces deux pôles reconnus différenciés et susceptibles d'adaptation par construction (1) en devient l'objet. La règle et le vécu constituent une structure (2) par leurs interactions nécessaires. Il y a donc reconnaissance de l'autonomie comme construction, dans et par la relation intériorisée, de sujets différenciés apprenant le monde (3) et, dans et par la relation décentrée, de ces sujets épistémiques.

(1) Elle est donc prospective, c'est-à-dire qu'elle postule l'adaptation au changement. Son moteur est essentiellement le "growth" tel que l'a défini ROGERS.

(2) Sur le structuralisme rogérien, cf. A. de PERETTI ([350]), pp. 19-79).

(3) Une assez bonne définition de la personnalité dans cette perspective est celle de J. NUTTIN à travers son "esquisse d'une théorie relationnelle de la personnalité" ([414], p. 205 et sqq). Une personnalité est un mode de fonctionnement qui englobe essentiellement deux pôles : le moi et le monde. Le moi est l'ensemble des fonctions et des potentialités psychiques de l'individu ; le monde en est l'objet intrinsèque" (p. 205). Pour J. NUTTIN, la personnalité et le monde constituent "une structure bipolaire" (p. 206). Cela conduit à envisager comme objet essentiel d'appréhension heuristique la relation entre les deux pôles. Après les phénoménologues comme J.P. SARTRE pour qui il ne peut y avoir de conscience que comme conscience de, J. NUTTIN, par une recherche beaucoup plus scientifique, en vient à concevoir le monde du point de vue du sujet "comme élément intégrant dans la personnalité même" (p. 209), une personnalité n'étant "pas précisément un mode de fonctionnement à vide" (p. 240). Du point de vue qui nous intéresse le développement de la personnalité est une insertion progressive dans le monde de données intrinsèques "à l'aide du comportement" p. 240).

Par ailleurs, convient-il de souligner cette importance d'une liaison entre la pédagogie et une théorie de la personnalité a été perçue par D. HAMELINE et M.J. DARDELIN ([331], p. 293) qui insistent sur ce point après avoir évoqué le travail de B. GINISTRY. Ce dernier, dans son analyse de la lecture de G. BERGER prétend que celui-ci est d'autant mieux reconnu comme pédagogue que son oeuvre a un support philosophique.

La pédagogie en seconde personne dans la case 9 apparaîtrait alors comme un cheminement abstrait par rapport à Π_1 en 1 et à Π_3 en 5. Elle suppose le produit d'une adaptation par différenciation des personnes (ou mieux du sujet et de l'objet) et le produit corrélié de l'intériorisation et de la décentration, c'est-à-dire générateur d'accroissement de généralité (1) et d'abstraction.

Ainsi l'axe 1 - 5 - 9 serait-il effectivement l'axe d'une construction en abstraction de l'épistémologie interne de la pédagogie. Il équivaudrait, alors, semble-t-il aux créodes, ces chemins nécessaires des systèmes pédagogiques dont les cases 1 - 5 - 9 renrésentent les étapes homéorhétiques alors que les autres (2, 3, 4, 6, 7, 8) deviennent, de ce point de vue, des "voies sans issues".

Quant à la case 9, elle contient la pédagogie en sa forme la plus évoluée qui repose sur une construction équilibrée relativement à un référent épistémologique puissant et abstrait.

(1) Nécessaire si l'on veut génétiquement dépasser l'âge scolaire.

CHAPITRE II

ANALYSE CRITIQUE DU CONCEPT DE PEDAGOGIE.

A - ANALYSE DU CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE.

Questionner la pertinence du cheminement conceptuel abstrait allant de M_1 à M_2 selon la diagonale de notre tableau à double entrée conduit à poser plus étroitement le problème de sa coïncidence avec les faits historiques et à rechercher la façon dont il a pris une allure créodique. Cette analyse peut être fondée sur l'étude des différentes définitions qu'on a pu donner de la pédagogie. Une définition constitue, en effet, un condensé signifiant qui renvoie à la problématique théorique de son auteur.

1 - Pédagogie et savoir scientifique.

La première pédagogie scientifique directement issue du transfert du savoir divin sur l'homme est la pédagogie bourgeoise rationaliste que l'on peut spécifier comme culturelle et actualisante.

Sous l'influence scientiste, on construit cet enseignement où le verbe demeure tout puissant quand il s'agit de promouvoir la raison (1). D'un point de vue socio-politique, le but est d'instruire à la fois les élites (enseignement secondaire) et le peuple

(1) A. PROST [247] montre clairement comment, au cours du dix-neuvième siècle, une pédagogie centrée sur le programme et sur l'étude confiée au maître d'étude, évolue selon un rationalisme rigoureux.

"Le cours magistral est peu développé", écrit-il, p. 51.

"La pédagogie des collèges repose essentiellement sur le travail écrit" (p. 50) et elle définit l'internat, "la classe étant un relais entre deux études". Tout y concerne le verbe, qu'il soit écrit ou oral lorsque l'élève se trouve en présence du régent (chargé de cours ou agrégé).

(enseignement primaire) pour exercer leur raison et les rendre ainsi capables d'accomplir leurs devoirs civiques (1). Dans ce paternalisme, éducatif essentiel, tout l'idéal consiste dans le respect de la règle (2) même si, par un divorce profond entre les besoins de l'homme et l'exigence précoce de l'exercice rationnel, il se produit un décalage névrosant, anxiogène et culpabilisant pour le sujet.

L'issue scientifique du courant réaliste se trouve dans la pédagogie de HERBART (3) qui, lorsqu'il succède à KANT, en 1809, à la chaire de pédagogie de l'Université de Königsberg, souhaite une école expérimentale pour les étudiants. Comme l'a clairement montré A. CLAUSSE ([120] et [214]) (4), HERBART ambitionne de construire un cheminement éducatif qui réponde à une construction inductive du savoir (5), à la suite des sensualistes, par un recours à l'associationnisme

-
- (1) A. COURNOT ([123], pp. 34-35) exprime clairement cette finalité : "Ainsi concevrait-on très bien, écrit-il, que la carte d'électeur ou de votant ne fût remise qu'à celui qui justifierait (chose facile) qu'il sait actuellement lire et écrire."
- (2) Sur tous ces points cf. l'excellente étude de A. PROST [247] et plus particulièrement - comme il l'a souligné - la constitution d'un apprentissage fondé sur le recours à des textes moralisateurs "comme dans la pédagogie des frères, écrit-il (p.280), l'enseignement se définit en fonction de l'adulte à former et non de l'enfant à épanouir. Cet adulte est désormais citoyen libre d'une démocratie".
- (3) A. CLAUSSE ([120], p. 128) confirme très explicitement le caractère réaliste de la pédagogie herbartienne lorsqu'il écrit : "pédagogie directe, au moins dans ses principes, pédagogie d'allure réaliste puisqu'elle puise ses matériaux dans le monde extérieur."
- (4) A. CLAUSSE écrit notamment ([214], p. 8) : "La modification la plus importante est associée à la naissance et au développement du sensualisme."...."Il appartient à HERBART de préciser cette théorie et d'élaborer une méthodologie". Cf. aussi A. LEON ([236], p. 366).
- (5) C'est ce que précise A. CLAUSSE (Ibid.) lorsqu'il remarque : "... philosophie nouvelle, mais aussi psychologie et épistémologie nouvelle qui veulent substituer l'induction à la déduction, la sensation au mot, la perception de la chose à l'idée qui prétend l'exprimer". L'analyse de A. PROST ([247], p. 248 et sq.) va dans le même sens. La nouvelle pédagogie des années 1880 est le produit d'un recours médiocre à l'expérimentation ("une volonté de soumission au réel") ce qui, sur un fond rationaliste, traditionnel conduit à un nouveau formalisme.

psychologique. Cependant, dans cette induction, à force de vouloir prévoir rigoureusement le cheminement du savoir, on fait perdre sa réalité à l'objet appréhendé hors de tout contexte. Cette appréhension repose, en effet, sur un schéma séquentiel magistral rigoureux qui élimine tout sens fonctionnel de cet exercice. Celui-ci ne correspond plus alors qu'à un court circuit sensualiste satisfaisant un modèle d'accès à la connaissance et réduisant à néant tout dialogue maître-élève et élève-objet du savoir. C'est ce que remarque encore fort pertinemment A. CLAUSSÉ ([214], p. 9) lorsqu'il écrit : "Les relations maître-élèves n'ont pas été modifiées, la leçon reste une leçon imposée, dans le dialogue qui reste à sens unique malgré les apparences d'activités (1)."

D'après cette analyse, le cheminement entre les cases de notre diagramme semble conduire de 1 vers 2. Il marque donc une fixation sur la pédagogie en première personne. Hormis les conditions historiques (pouvoir/savoir bourgeois octroyé), cette fixation semble tenir plus profondément à une pauvreté complète des pédagogues en matière de psychologie (2). En effet, les concepts sur lesquels ils s'appuient, sont davantage de l'ordre de la morale et de la philosophie que de la science psychologique. De plus la psychologie n'est pas alors en mesure d'élaborer une problématique féconde quant à l'appréhension du développement de l'enfant. Bref, ainsi conçue, la pédagogie en première personne semble bien renvoyer à un réductionnisme pédaogo-philosophique.

(1) Cette remarque va dans le même sens que celle de G. LEROY ([338], p. 103 et sqq.) qui reprend le schéma séquentiel herbartien :

- 1) Introduction et rappel des précédentes acquisitions pour fixer l'attention ;
- 2) Exposé du maître qui montre les objets et contrôle, par questions, de l'attention et la compréhension ;
- 3) Exercice d'application ;
- 4) Synthèse magistrale et résumé.

Il conclut alors "cette conception de la didactique montre l'importance excessive attribuée à des actes d'enseignement dont on admet la rigidité puisque l'élève est obligé d'accepter et de retenir également toutes les matières du programme."

(2) A. PROST ([247]) fait cette même constatation en ce qui concerne les enseignants français (p. 281).

Cela paraît si évident que ce réductionnisme se retrouve même lorsque l'auteur a recours à un modèle interactionniste. Chez J. CHATEAU par exemple, la psychologie de l'enfant n'est pas rejetée mais dépassée par la référence à une philosophie prospective (1) non dénuée de sociologisme.

x
x x

La caractéristique de la pédagogie en troisième personne, par contre, se trouve dans sa scientificité objective. S'il y a possibilité de centration sur l'enfant, c'est qu'il est devenu objet de science. Historiquement MONTESSORI, DECROLY et WALLON même, sont là pour le prouver. Il semble que la découverte de cette pédagogie provienne d'un changement de formation et d'approche. En effet, ces auteurs, souvent des médecins, ont pris comme point de départ de leur travail les enfants déficients. Par extension de leurs préoccupations éducatives - extension possible en raison de leur disponibilité heuristique - ils s'intéressèrent par la suite à l'enfance comme telle.

De ce point de vue, il est probablement faux de penser qu'il y ait filiation directe entre la pédagogie en troisième personne que l'on appelle, avec A. FERRIERE, l'éducation active, et des pédagogues prestigieux du passé comme ROUSSEAU ou PESTALOZZI. Hormis le fait que ces auteurs, surtout le premier, ne furent pas ignorés des pédagogues en première personne, il convient, en effet, de considérer combien la coupure épistémologique entre eux et M₃ paraît complète.

(1) Cf. plus particulièrement ([117] in extenso). La finalité de cette prospective est clairement explicitée lorsque l'auteur précise les conséquences d'une telle culture : ouverture du champ des intérêts intellectuels et moraux et de la problématique du monde. "L'homme cultivé, écrit-il précisément (p. 157), peut voir s'ouvrir devant lui des voies nouvelles, s'effectuer des rapprochements nouveaux. Il peut procéder à des synthèses. La science n'est elle-même que l'expression implicite, la mise à jour de ce savoir en attente que l'homme cultivé dessine autour de lui... la culture est une disponibilité de l'être....".

La nature et la genèse des concepts auxquels on recourt de part et d'autre, diffèrent tellement qu'il peut sembler vain de soutenir cette filiation. Certes, les pédagogues en troisième personne s'y réfèrent volontiers. Cependant il faut remarquer que cette référence se situe toujours a posteriori. Elle tient alors davantage de la recherche d'une justification, d'un besoin de se trouver des attaches que de l'expression d'une filiation objective même si, par un processus récurrentiel, cette filiation peut devenir idéologiquement vécue comme telle.

En réalité, le niveau de maturité scientifique détermine la nature de la pédagogie ; il dépend de celui du modèle d'accès à la connaissance propre au système dans lequel il s'actualise. L'histoire du cheminement entre les cases 4, 5, 6 de notre schéma semble le prouver.

En 4 l'absence de recours à un modèle du développement de l'enfant suffisamment riche parce qu'étroitement préformiste, borne la pédagogie par la rigueur dans la définition des tâches. Il s'agit en effet, comme chez M. MONTESSORI (1), de permettre à l'enfant de réaliser une règle innée émergeant durant les "périodes sensibles" en l'astreignant à des exercices très strictement élaborés. Certes l'enfant agit mais son acte s'opère sans cesse sous la direction de l'adulte.

C'est surtout chez les auteurs réalistes que peut éclore la pédagogie en troisième personne parce que l'enfant y devient un pur objet (2). Ici, on pose les bases psychologiques du développement,

-
- (1) Comme nous l'avons déjà souligné, malgré des études sous la direction du sensualiste SEGUIN, M. MONTESSORI recourt à un modèle de type P - R pour rendre compte de l'accès au savoir.
- (2) Ce n'est pas un hasard si la psychologie scolaire qui prend pour finalité la compréhension de l'enfant voit son origine située par R. ZAZZO ([506bis], p. 253) "à la fin du siècle dernier, aux origines de la psychologie scientifique, plus exactement quand s'annoncent les "grandes invasions" des problèmes humains dans le sanctuaire de la science pure."

Ce sont ces bases qui servent ensuite de fondement à la pédagogie (1).

Cette pédagogie se réduit, en fait, à une suite de techniques actives qui doivent être conformes aux connaissances que l'on peut avoir du sujet. Elles s'appuient souvent sur un support idéologique objectiviste qui les justifie (2), mais elles n'ont, objectivement, rien de scientifique du point de vue de la pédagogie. En effet, la relation maître-élève demeure essentiellement violente : celui qui apprend reste mineur (3) par rapport à l'enseignant qui possède un savoir le concernant (4). Perçu comme objet appréhendé dans sa démarche au savoir (5), l'élève subit une relation sado-masochique que l'implication du maître d'ordre strictement intellectif rend défensivement nécessaire.

(1) L'exemple de la pensée pédagogique de Henri WALLON est, à cet égard, caractéristique. "La science ne doit pas être purement théorique, elle doit être expérimentale, écrit-il ([497], p. 11). Toute expérience touche au réel et lorsque ce réel est l'enfant, il n'est pas indifférent qu'il soit tel ou tel... L'action à exercer n'est pas arbitraire, elle doit être sans cesse guidée par des connaissances requises sur l'enfant lui-même."

J. PIAGET ([92], p. 236) va dans le même sens que nous lorsqu'il écrit : "les applications les plus importantes de la psychologie sont celles qui concernent l'éducation et il importe de commencer par rappeler à cet égard combien de novateurs en pédagogie moderne ont été des psychologues de métier ou des chercheurs s'inspirant directement de la psychologie."

(2) Ce besoin de justification psychologique prend une telle force que C. FREINET éprouvera la nécessité d'écrire d'un point de vue psychologique.

(3) Cf. C. RABANT ([180]) et la suite de ce chapitre.

(4) On connaît les réactions souvent agressives des enseignants vis-à-vis d'une culture psychologique qui ne leur paraît pas directement utilisable. De son côté, G. AVANZINI ([102], p. 65) souligne les "réticences" des enseignants à l'égard de la recherche. Il l'explique par l'écart qui existe entre la démarche et les résultats.

(5) La psychologie scolaire, déjà évoquée, répond directement à cette finalité (cf. R. ZAZZO, [506bis] chapitre 2 et plus spécialement p. 256).

Dans la case 6, l'interactionnisme synchronique ne parvient pas à coïncider harmonieusement avec la pédagogie en troisième personne. C'est ainsi que des auteurs comme J. PIAGET et J. WITTEWER doivent réintroduire la variable magistrale dans le système pédagogique pour réduire la distance entre leur modèle d'accès au savoir et une pédagogie centrée sur la connaissance de l'enfant. Face à cette exigence, leur démarche diffère cependant. J. WITTEWER (1) affirme cette nécessité de focalisation sur la relation mais n'en fait pas le projet scientifique. Il se contente de dénoncer, avec beaucoup de pertinence (2), les carences de l'éducation, sans proposer, par exemple, d'éléments de formation personnelle des enseignants assurant leur maturation affectivo-rationnelle. Quant à J. PIAGET, il s'intéresse davantage au sujet qui apprend en restreignant l'analyse de cette démarche à celle de ses structures cognitives. Hors cela, il ne va pas au-delà d'une certaine insistance sur l'importance de la formation des maîtres (3). Pour ce faire, il pense, comme H. WALLON (4), que cette formation peut résoudre en soi le problème de la pédagogie même si on la limite à l'acquisition d'un savoir psycho-pédagogique ouvert sur le monde par l'accès à la sociologie.

En fait, la limite de la pédagogie en troisième personne apparaît nettement dans le réductionnisme péda-go-psychologique qui caractérise sa forme équilibrée et dans les distorsions que révèle son croisement avec l'interactionnisme. Cette carence tient à l'absence de recours aux concepts de la psychologie sociale.

(1) Il écrit notamment, ([202], p. 35) "Toute situation éducative est telle qu'il n'est pas possible d'échapper à ces inter-relations maître-élèves et qu'une bonne pédagogie doit songer à les analyser pour la mieux organiser."

(2) J. WITTEWER ([202]) analyse les carences d'une "réussite sociale" de l'enseignant par rapport à une "réussite éducative", ce qui suppose des "dispositions affectives" (p. 30) fondée sur la neutralité.

(3) "La formation des maîtres constitue le problème clef", écrit-il ([303], p. 183)/

(4) Comme le souligne TRAN THONG ([258], p. 144 et sq.) H. WALLON "s'est préoccupé de cette formation, de la nécessité de donner aux maîtres une culture psychologique, c'est-à-dire une attitude expérimentale qui leur permet de tirer des leçons de leurs expériences pédagogiques et de profiter des découvertes de la psychologie de l'enfant" (cf. aussi H. WALLON, [264], [17], [18]).

Une des preuves les plus éclatantes de la nécessité d'insérer ces concepts réside dans le déséquilibre inhérent à la tentative de M. MARCHAND (1). En centrant tour à tour son attention sur les sujets de la dyade pédagogique, cet auteur construit une pédagogie en seconde personne sans dynamisme véritable et lorsqu'il perçoit la nécessité d'appréhender les interactions, son absence de moyens conceptuels psycho-sociologiques le conduit à recourir à un vocabulaire emprunté à la morale.

La nécessité de cette insertion apparaît aussi chez M. LOBROT où l'accentuation du poids de la sociologie et de la critique institutionnelle, valorise un langage et une dimension qui négligent les concepts propres à la psychologie sociale relationnelle.

C'est donc bien seulement dans et par un recours à ces concepts, comme chez C. ROGERS, et à un modèle interactionniste (2) que la pédagogie prend sa forme la plus équilibrée. Elle peut enfin se séparer de la didactique permettant ainsi d'avoir une conscience claire des objets de ces deux sciences.

2 - Pédagogie et didactique.

Dans un travail antérieur ([337], p. 67 et sq.) nous avons été conduit à montrer en quoi diffèrent pédagogie et didactique. Du point de vue du sujet, l'aspect didactique se rapporte à un contact avec l'objet dans une relation d'apprentissage, il se situe

(1) On ne saurait classer dans cette catégorie l'oeuvre de L. LABERTHONNIERE dont les théories éducatives, même si elles laissent entrevoir une perception de l'objet de la pédagogie, situent cet objet dans un contexte plus métaphysique militant que scientifique.

(2) Après G. de MONTMOLLIN ([582]) qui distingue trois séquences historiques dans la construction du concept de groupe, on peut faire l'hypothèse qu'il a fallu attendre son élaboration comme "unité organique qui détermine le comportement de ses membres" (p. 3) c'est-à-dire explicitement, après 1940, pour que les interactions fonctionnelles, entr'autres, puissent devenir des notions scientifiques. Pour sa part, M. PAGES ([585], p. 304) souligne la place centrale du concept de relation dans les sciences humaines : "Il n'y a pas de commerce interhumain, écrit-il, qui n'exprime une relation, c'est-à-dire un contact réel et vécu par l'autre".

donc dans l'ordre informatif. La pédagogie, par contre, a pour objet la relation à autrui en ce qu'autrui peut jouer un rôle facilitant dans l'activité didactique.

Plus précisément, on peut distinguer deux types de didactiques. On convient de nommer hétéro-didactique (1) celle où le sujet reçoit des informations d'autrui sur l'objet ou sur la programmation de son apprentissage.

Dans l'autodidactique, l'apprentissage procède d'une construction par le sujet lui-même.

Dans cette perspective de distinction de la didactique et de la pédagogie, l'objet de chacune de ces disciplines peut être spécifié plus clairement. On perçoit d'emblée que la didactique concerne les conduites d'apprentissage et l'analyse des programmes (contenu du savoir) ainsi que les problèmes de communication cognitive. Quant à la pédagogie, elle trouve son objet dans les relations interpersonnelles durant les activités à perspective didactique.

Dans l'histoire des sciences éducatives, l'approche des auteurs permet de se rendre compte à quel point ces deux disciplines sont mêlées, bien que des auteurs réalistes de la période préscientifique aient dégagé la didactique, comme COMENIUS et RATICHIVS (2), au prix d'une négligence de l'aspect pédagogique puisque, chez eux, le contact facilitant reste d'ordre métaphysique entre l'homme et Dieu. C'est ainsi que dans le dictionnaire de A. FURETIERE, l'abbé de CHALIVAY définit non la pédagogie, mais le pédagogue comme ce "maître à qui l'on donne le soin d'instruire et de gouverner un élève, de lui apprendre la grammaire et de prendre garde à ses actions". Ici la confusion entre didactique et pédagogie est totale, il y a recouvrement quasi complet de l'un des aspects par l'autre.

(1) Dans ce travail, nous écrivons indifféremment didactique et didaxie.

(2) COMENIUS a écrit une grande didactique. Pour RATICHIVS, cf. G. RIOUX ([248], p. 96).

Chez R. HUBERT ([145]) (1), influencée par le développement des sciences humaines (sociologie et psychologie) et biologiques, la pédagogie correspond à une problématique ambiguë face à laquelle il invoque son incapacité à en démêler clairement l'objet. "La pédagogie est-elle une science ? Est-elle une technique ? Est-elle une philosophie, et notamment une philosophie pratique ? Est-elle tout cela à la fois ? (2)" écrit-il (p. 17). Après une analyse historique, il retient ses rapports à la biologie, à la sociologie et à la psychologie dans laquelle il entrevoit des rapports "à l'interpsychologie" (3) (p. 13). Il en vient alors à mêler derrière le concept de pédagogie tout ce qui touche au sujet qui apprend, et à le faire sans pouvoir reconnaître à la pédagogie un statut de science : "la pédagogie, écrit-il (p. 16), a pour objet d'élaborer une doctrine de l'éducation à la fois théorique et pratique comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement et qui n'est exclusivement ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble et ordonné selon des articulations logiques."

Chez les auteurs plus explicitement situés dans les pédagogies en troisième personne, la confusion demeure aussi grande. H. WALLON, nous l'avons vu, fait de la pédagogie une science réduite à la connaissance psychologique du sujet, mais il y mêle aussi les aspects didactiques. Pour lui, les contenus à acquérir et surtout leur programmation sont de l'ordre de la pédagogie. Chez G. MIALARET ([295], [170]) "l'objet de la réflexion pédagogique est de déterminer les objectifs vers lesquels l'action éducative doit s'orienter" ([295], p. 4). Cette pédagogie possède donc une finalité à la fois didactique

-
- (1) Les thèmes de la pédagogie proposés par E. CHANEL ([114]) prouvent combien demeure grande la confusion.
 - (2) Déjà A. CELERIER, en 1910, a souligné l'ambiguïté de l'idée de pédagogie "dont la définition est encore si mal assurée".
 - (3) On sent clairement ici la difficulté à préciser son point de vue par la faible puissance des concepts psychologiques auxquels il se réfère. Cela ressort clairement lorsqu'il écrit notamment (p. 13): "enfin une place spéciale doit être faite à l'interpsychologie appliquée à démêler les relations qui s'établissent de conscience à conscience à l'occasion de l'action éducative et même de tous les faits qui touchent l'éducation."

et pédagogique. En définitive, elle repose essentiellement sur une solide formation psychologique, mais aussi sociologique, de l'éducateur ([295], p. 8).

Plus intéressante, dans cette démarche, devrait être l'ouverture sociologique avec E. DURKHEIM (1). Lorsqu'il a fait œuvre de pédagogue, cet auteur a essayé de donner une définition de cette discipline. Il a alors insisté sur son caractère scientifique ([687], p. 72) (2), tout en mettant l'accent sur l'aspect théorique comme le souligne P. FAUCONNET ([689], p. 10). Cette science vise à utiliser les "résultats de la psychologie et de la sociologie" pour découvrir "les principes pour la conduite et pour la réforme de l'éducation" (3). En fait, comme l'a bien montré M. LOBROT ([339], Chapitre I), la problématique durkheimienne demeure essentiellement rétrospective (4). Ainsi se centre-t-elle, quasi-exclusivement, sur les contenus et les réintroduit-elle dans le champ pédagogique. Elle maintient alors la confusion entre la pédagogie et la didactique.

De même, en ne retenant qu'un modèle de type S - R (5) où la personne, en sa mentalité, est un produit exclusif de la civilisation, E. DURKHEIM s'interdit d'envisager l'accès à la connaissance

(1) Cf. plus spécialement [687].

(2) Cf. aussi [140] l'article "pédagogie".

(3) Cf. aussi l'analyse sommaire, mais claire de la pensée durkheimienne par R. DOTRENS et G. MIALARET Education et pédagogie, 1969 (p.26).

(4) Dans sa définition de l'éducation E. DURKHEIM [110] considère que celle-ci "est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ("Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire) de F. BUISSON article Education.

(5) L'éducation écrit E. DURKHEIM ([687], p. 41) est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné".

comme une interaction (1). A fortiori il ne peut donc envisager, à un degré d'abstraction supérieur, l'objet relationnel de la pédagogie; Enfin en utilisant la sociologie comme recours conceptuel, lui comme la plupart des sociologues, semblent ne pas être en mesure de préciser clairement ce qui relève de la didactique ou de la pédagogie. L'entretien de cette confusion peut provenir d'abord de l'intérêt porté aux seules inter-relations entre les grands groupes. C'est ce qui apparaît, par exemple, chez P. BOURDIEU et J.C. PASSERON et toute leur équipe, dont la sociologie critique permet une analyse idéologique (2) de la didactique, mais n'appréhende pas les problèmes spécifiquement pédagogiques autrement que du point de vue global des institutions (3) et de leur fonctionnement. Il ne ressort alors qu'une centration sur les problèmes de mentalités et d'attitudes de groupes secondaires.

En fait, plus profondément, il semble que la centration des sociologues sur les concepts de culture et de modalités d'information des groupes les fixe davantage sur la didactique et les éloigne quelque peu des problèmes d'ordre relationnel. Cela leur confère une place à part dans le champ de notre problématique sans les exclure évidemment du champ des sciences de l'éducation (4).

Dans son acception actuelle la confusion autour de concept de pédagogie reste toujours aussi importante. Les programmes qu'elle recouvre lorsqu'on l'enseigne, témoignent de la confusion que l'on

- (1) J. PIAGET [480] a fait une critique détaillée du statisme épistémologique durkheimien à travers les notions d'autonomie et de devoirs. Il dénonce ainsi essentiellement le manque de recours à des "feedback" dans l'ensemble de la sociologie de E. DURKHEIM. Cela le conduit à souligner en particulier le traditionalisme de sa pédagogie (p. 273).
- (2) Cf. plus spécialement P. BOURDIEU et J.C. PASSERON [677] [678]; R. CASTEL et J.C. PASSERON [679].
- (3) L'analyse de "l'action pédagogique" perçue "objectivement" de son point de vue culturel est caractéristique [672].
- (4) Cf. plus loin, dans ce chapitre.

entretient à son endroit (1). Sa définition par les tenants de la formation programmée, par exemple, la réduit aux seuls éléments de la didactique, comme chez L. COUFFIGNAL ([42], p. 121 et sqq.), lorsqu'il écrit : "La pédagogie, au sens large du terme, est constituée par les moyens de transmettre des informations qui se fixent dans la mémoire du récepteur" (2).

Un rare effort théorique a été entrepris par G. LEROY [338] pour clarifier les rapports entre la didactique et la pédagogie. Cet auteur a pris pour point de départ les résultats d'une enquête sur le dialogue en classe. Il remarque ainsi (p. 85) que sur 32 leçons d'enseignement des mathématiques, 870 questions ont émané du maître (664 larges, 152 étroites et 54 stimulantes) contre 5 demandes d'explication et 2 propositions de travail de la part des élèves. Il y a donc une absence quasi complète de dialogue dans les classes conclut G. LEROY qui, analysant les questions retrouve le même processus que celui développé par M. HUGHES. "La plupart des questions, écrit-il, ... sont disposées comme les maillons d'une chaîne et visent à faire exprimer les idées que le professeur attend pour les mener aux conclusions qu'il a prévues."

L'interprétation de ces données à travers un modèle pédagogique révèle que les conduites présentent toutes une influence indirecte ou directe, selon la terminologie de FLANDERS. Cela signifie qu'elles s'inscrivent dans le cadre autoritaire de LEWIN, LIPPITT et WHITE. Ainsi, qu'on ait affaire à des pédagogies en première ou en troisième personne, on doit constater l'absence de relation authentiquement intersubjective entre enseignant et enseigné. C'est ce que souligne, du reste, G. LEROY lorsqu'il écrit (p. 83) : "En réponse aux questions, ils (les enseignants) ne s'engagent pas au-delà de la question posée, ils n'engagent pas leur personne, n'expriment ni leurs sentiments, ni leurs idées personnelles, ni leur expérience."

(1) R. BOUTRENS ET G. MIALLET déjà cités, ont pris soin de rendre compte des principaux programmes d'enseignement des sciences pédagogiques (p. 47) en France et à l'étranger. On remarque que la place faite à la formation relationnelle y demeure pratiquement nulle.

(2) Cf. aussi APC, in Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes, (1972, p. 17).

Ayant ainsi posé les limites et les insuffisances des pédagogies de type M_1 et M_3 , l'auteur pose comme nécessaire d'enviesager "une relation pédagogique fondée sur le dialogue" (p. 118), c'est-à-dire une pédagogie qui, selon notre terminologie, soit en seconde personne. C'est alors qu'il entreprend d'en donner une définition. Il la conçoit comme une science à laquelle il confère une compréhension beaucoup plus vaste que nous ne le faisons. Pour lui, en effet, (p. 117) "la pédagogie est une science bien actuelle et autonome puisqu'elle fait la synthèse d'apports d'autres disciplines pour résoudre des problèmes spécifiques. La pédagogie apparaît comme une science interdisciplinaire de synthèse et d'application qui, pour résoudre ses propres problèmes, recourt à des éléments empruntés à d'autres disciplines théoriques".

C'est dans ce cadre que G. LEROY pose alors le problème des rapports de la pédagogie et de la didactique. Après avoir montré en quoi les pédagogies en première et troisième personne se réduisant, en fait, à des didactismes, il cherche à différencier pédagogie et didactique tout en proposant une relation d'inclusion de celle-ci à celle-là en l'inscrivant dans le cadre d'une "pédagogie décentrée" (p. 154).

Si G. LEROY semble avoir une conscience assez claire de la didactique et de son objet, cette relation d'inclusion qu'il propose ne lui permet cependant pas de clarifier l'objet même de la pédagogie. A notre sens, cela tient avant tout au point d'impact de sa recherche. En partant d'une analyse du dialogue, G. LEROY réintroduit le contenu informatif dans le champ pédagogique. Par là, il maintient une certaine opacité à l'égard de la pédagogie (1).

(1) Il en vient ainsi à ne pas concevoir ces sciences dans le cadre plus vaste des sciences éducatives, l'éducation logiquement pour lui étant un art (p. 118), "la pédagogie ne se réduit donc pas à une psychologie appliquée puisque, en fonction de ses fins éducatives, elle doit déterminer le champ d'une psychologie éducationnelle qui peut éclairer ses problèmes."

Plus fondamentalement, la confusion dans laquelle G. LEROY maintient l'objet de la pédagogie, semble provenir de l'absence d'interactionnisme proprement pédagogique. Certes, il le ressent comme nécessaire, mais il se garde d'exclure l'information de la relation (1). Cela le conduit à une bipolarisation sur deux plans d'ordre différents donc successifs heuristiquement.

Il y a, d'une part, les conduites informatives du maître - qui sont pour lui de l'ordre de la pédagogie - et, d'autre part, les conduites d'apprentissage du (ou des) sujet (2). En fait, G. LEROY définit ici l'hétérodidaxie, et il néglige, dans son modèle théorique, l'aspect relationnel facilitateur comme tel, renvoyant à l'affectivité et à la totalité de l'être (3).

Malgré ces confusions, l'intérêt du travail de G. LEROY demeure très important. Cet auteur, en effet, a le grand mérite de faire un effort pour dichotomiser et de préciser les relations entre la pédagogie et la didactique. Il nous semble que si sa tentative demeure inachevée cela tient, en grande partie, à une absence chez lui, de centration sur l'épistémologie et au recours à un réactif très pragmatique. Comme l'a déjà écrit K. GOEDEL depuis longtemps (4) on ne peut, en effet, percevoir les contradictions d'un système qu'en se situant d'un point de vue d'un degré au moins supérieur en abstraction.

(1) C'est ici qu'il envisage une relation didactique.

(2) "Notre synthèse, écrit-il (p. 194) reliant les points de vue trop étroits de la didactique traditionnelle et de la pédagogie de l'apprentissage, tend à considérer comme objet essentiel de la didactique l'interaction qui se produit entre l'enseignement de maîtres et l'apprentissage des élèves ; dans une perspective élargie la didactique a pour objet l'étude des problèmes pratiques que pose la relation entre les conduites pédagogiques du maître et les actes d'apprentissage individuel ou collectif des élèves".

(3) On ne peut noter que son embarras relativement aux relations sociales que, curieusement, G. LEROY intègre à la didactique (p. 186). Une telle centration suppose que l'on ait affaire à une pédagogie didactique comme on parle de psychanalyse didactique, bref qu'on vise à la formation pédagogique des personnes.

(4) En 1931.

C'est donc dans une perspective abstraite qu'il convient de se situer pour envisager les relations qui peuvent exister entre la pédagogie et la didactique.

Dans les pédagogies en première personne et plus spécialement dans la forme la plus équilibrée, le maître se trouve avant tout en situation d'émetteur d'un message. Il n'a pas de relation explicite autre que celle de respect dû à son statut (1). Sa tâche essentielle entre dans le cadre de la didactique. Elle consiste à réguler le message. Ainsi le savoir est-il perçu comme un objet avec lequel le sujet coïncide puisqu'il peut s'identifier à la personne-maître "statutarisée" sur un mode transférentiel. De ces données, il résulte un produit que les tenants de pédagogie en première personne nomment "pédagogie" (2) mais qui équivaut à une confusion puisque les deux dimensions informatives et relationnelle restent étroitement mêlées.

À la limite même, surtout lorsque l'auteur recourt à un modèle S - R, la confusion prend un caractère si total qu'il y a absorption de la pédagogie par la didactique, comme par exemple, chez B.F. SKINNER [307]. En effet, après avoir construit la systématique d'une didactique (p. 235 et sqq.), cet auteur réduit la pédagogie à une technologie de l'enseignement (p. 302), c'est-à-dire à une centration sur le niveau de technicité élevé de l'émetteur dans son aptitude à la programmation du savoir (3).

Ainsi, de façon générale, la pédagogie en première personne correspond-elle bien à une confusion étroite de ce qui relève de la pédagogie et de la didactique, les sujets épistémiques étant supposés

(1) Cf. notre analyse [337] après J.C. FILLoux [222].

(2) Un des exemples caractéristiques de cette conception de la pédagogie est fourni par F. CADENEL [112] qui dans ses "conseils de pédagogie" (p. 47 et sqq.) mêle la tenue, les punitions, le contrôle, les tableaux noirs, etc...

(3) Cf. la critique de M. LOBROT [339] p. 6 qui dénonce le caractère aberrant d'une motivation exclusivement cognitive fondée sur un écart du non-savoir au savoir.

être, avant tout, des capteurs de messages (1). Cela centre la didactique sur l'émission du message alors que la pédagogie assure le primat de la personnalité de l'émetteur dans sa relation au récepteur.

x
x x

Les pédagogies en troisième personne, pour leur part, entretiennent la même confusion fondamentale. Cependant en centrant la pédagogie sur celui qui apprend, on privilégie l'aspect réceptif du message à travers le récepteur. Le champ du savoir peut alors plus facilement être étendu à l'ensemble des aspects du milieu dans lequel évolue le sujet qui doit apprendre à vivre (2). Cela conduit à spécifier, quelque peu, la didactique par rapport à la pédagogie. Il apparaît, en effet, qu'en se centrant sur le sujet on a tendance à reconnaître la nature objective de l'apprentissage qui correspond, pour les auteurs au référent de type S - R, à la réception du champ par le sujet à travers ses conduites. Cela se marque par la connaissance du didactisme éducatif aussi bien chez l'enseigné que chez l'enseignant. Chez l'enseigné, cette reconnaissance aboutit précisément à celle de l'autonomie des conduites de l'apprentissage, chez l'enseignant elle se traduit par la nécessité d'une didactique psychologique.

Dans cette perspective, il y a constitution d'une science expérimentale que les tenants de la pédagogie en troisième personne nomment à tort pédagogie expérimentale. En fait, c'est une didactique sous-tendue par la connaissance psychologique objective du sujet. Cette connaissance psychologique détermine une pédagogie objectivement univoque fondée sur le primat du sujet épistémique devenu objet de science.

(1) A l'intérieur de cette voie, les niveaux d'analyse scientifique de l'émission-captage peuvent varier.

(2) Cela est surtout valable pour la forme la plus équilibrée de Π_3 .

Ainsi, d'une façon plus générale, on peut dire que ce primat permet à la didactique de constituer son champ. Il demeure cependant qu'elle reste confondue avec la pédagogie en ce qu'elles empruntent, l'une et l'autre, la méthodologie et les concepts de la science psychologique génétique. La psychologie génétique leur sert alors de support privilégié en différenciant ce qui constitue l'objet de l'information (le milieu) et la relation subjective dans l'apprentissage (1). Le progrès de cette pédagogie par rapport à la précédente, apparaît donc assez considérable. Par centration sur le sujet qui apprend, il y a comme la reconnaissance de sa demande. Cela va permettre la construction authentique de l'objet de la pédagogie.

x
x x

Il faut cependant attendre la pédagogie en seconde personne pour que les objets respectifs de la didactique et de la pédagogie soient différenciés (2). Une fois que l'apprentissage a été reconnu comme une démarche du sujet au monde, il suffit, en effet, que cette démarche soit envisagée de façon interactionniste, qu'elle ne suppose donc plus que le monde soit "apporté" au sujet, pour qu'il y ait reconnaissance de l'impossibilité à maintenir confondus des objets différents. C'est le grand mérite de C. ROGERS d'avoir totalement rompu cette confusion.

En reconnaissant que l'apprentissage authentique suppose une auto-régulation de l'expérience totale du sujet et que toute évolution de cet apprentissage risque de produire un dysfonctionnement de la personne (3), il a été conduit à sortir de l'enseignement la

(1) Essentiellement une accommodation très active dans la forme équilibrée.

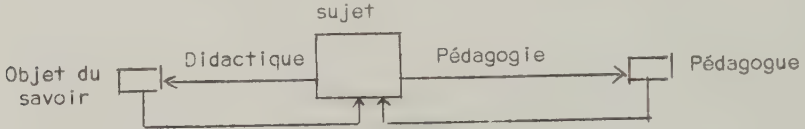
(2) Cf. notre étude ([337], p. 63 et sqq.).

(3) "Les expériences qui ne sont pas conformes à la structure du moi ou aux conditions qui dominent le processus d'évaluation, sont reconnues au niveau de la subception comme menaçantes", écrit-il ([595], p. 215).

relation entre les personnes qui apprennent. C'est à ce niveau de construction abstraite (1), et à ce niveau seulement, que les personnes apparaissent clairement ni comme apprenant toutes par rapport à leur propre règle qui perd son caractère de préconstruction (2) comme dans le modèle rationaliste de Π_1 (case 1), ni comme apprenant par réception du milieu comme dans le modèle réaliste de Π_3 (Case 5). Il y a donc à partir de ce moment, identité possible des personnes épistémiques, en même temps qu'il y a reconnaissance de leur irréductibilité essentielle (3) en particulier au niveau de leurs désirs. La pédagogie devient alors la démarche facilitatrice vers cette irréductibilité(4). L'enseigné et l'enseignant peuvent apprendre ensemble (5) selon leur propre règle qu'un consensus provisoire extériorisera par rapport aux vécus de chacun (institutionnalisation démocratique). Dans cette perspective, le savoir ne se définit plus comme une entité transcendante ou immanente, mais comme une construction adaptative qu'un consensus

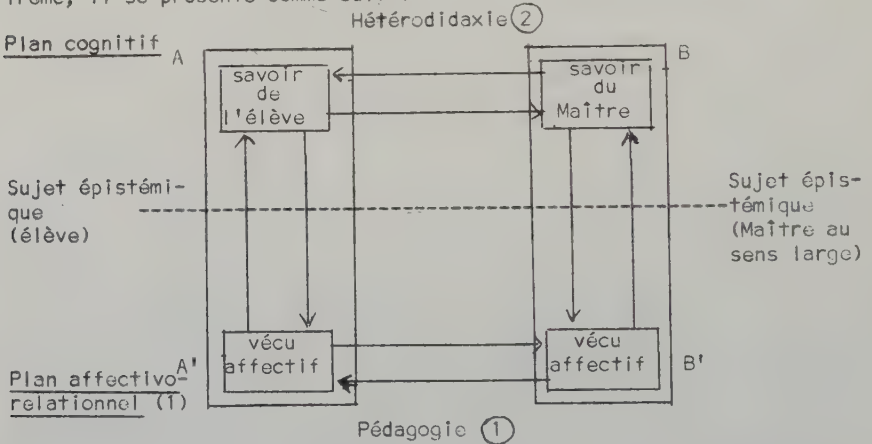
-
- (1) La théorie "du fonctionnement optimal de la personnalité" ([595], p. 206) est un enchaînement de propositions qui constitue une axiomatique abstraite d'ordre opératoire.
- (2) "Les caractéristiques de l'individu hypothétique que nous venons d'énumérer, écrit C. ROGERS ([595], pp. 227 - 228) ont le caractère non d'un état figé, mais d'un processus".
Il précise par ailleurs ([354], p. 114) "lorsqu'un enseignant parvient à créer, fût-ce très modestement, un climat scolaire caractérisé par toute l'authenticité dont il est capable, lorsqu'il fait confiance à la tendance constructive de l'individu et du groupe, à ce moment il découvre qu'il a inauguré une véritable révolution dans l'enseignement. Il se produit alors un apprentissage d'une qualité différente, progressant à un autre rythme et avec une pénétration plus profonde.... l'apprentissage devient vie".
- (3) Cela correspond, en termes plus piagétiens, à une intériorisation et à une décentration corrélées de la personne totale.
- (4) O. REBOUL ([182], p. 51) note à cet égard que "la non-directivité n'abolit pas la distance verticale entre l'éducateur et l'éduqué ; il semble même qu'elle l'agrandit".
- (5) C. ROGERS ([354], p. 123) l'exprime clairement : "Lorsqu'il a été l'agent libérateur d'un apprentissage autonome de cette sorte, le professeur se retrouve ayant changé lui-même autant que ses étudiants."

cognitif, également provisoire, peut permettre de cristalliser en un objet de dialogue plus ou moins équilibré (hétérodaxie) ou en démarches individuelles (auto-didaxie). De façon plus schématique, tout se passe comme s'il se produisait l'ouverture d'un livre jusqu'alors fermé, le sujet épistémique se situant à la pliure. Sur une page on peut distinguer le processus pédagogique et sur l'autre le processus didactique.



Il va sans dire que, selon les cas ou plus précisément selon les objets du savoir, il peut y avoir un rapprochement entre ces objets et le pédagogue. Il n'empêche que lorsque ce rapprochement s'opère, par rapport aux pédagogies d'un autre ordre, une différence essentielle demeure. En effet, ce rapprochement est alors le produit d'une demande et il suppose un contrôle relationnel elucidateur distinct de l'échange didactique qui peut être, lui, évaluatif.

Dans ce cas, le schéma ne prend pas une forme aussi extrême, il se présente comme suit :



(1) E. MICHAUD [171] se situe partiellement sur ce plan lorsqu'il écrit (p. 149) : "l'affectivité est toujours sous-jacente à la vie intellectuelle lui servant de frein et de moteur."

Ce qui se produit en ① demeure de l'ordre de la facilitation (1) pour que les processus d'apprentissage (accroissement de A et de B) puissent s'opérer (2). Le dialogue ou, plus généralement, l'échange informatif a lieu en ② ; il peut présenter une disproportion entre les deux pôles A et B.

D'un point de vue éducatif, la reconnaissance de l'existence de cet échange de savoirs paraît fondamentale puisqu'elle souligne le processus qui conduit à la construction d'une connaissance filtrée par des démarches adaptatives d'ordre cognitif (3). En effet, elle met en évidence que le savoir procède d'une construction par décentration et intériorisation corrélées du sujet dans son milieu, cette construction s'effectuant dans et par confrontation à autrui. Elle nie donc une conception qui ferait de ce savoir un objet extérieur aux deux sujets dont la source serait quasi divinement nécessaire (comme dans le rationalisme strict où il faut qu'ils coïncident de par leur essence même) ou bien dont ils seraient l'un et l'autre le produit.

C'est donc, en fait, sur la conception même du savoir, c'est-à-dire sur une approche épistémologique que repose l'hétérodidaxie une fois sa différenciation avec la pédagogie opérée. Cette différenciation ne devient possible qu'après une prise de conscience

(1) R. CHAPPUIS [317] a souligné ce rôle facilitateur propre à l'expérience pédagogique positive. Il insiste alors sur la "place importante de l'affectivité" (p. 32).

(2) L'autodidaxie correspond précisément à l'apprentissage lorsqu'il y a coupure entre B et B', c'est-à-dire que l'information peut provenir d'un livre, d'une source audio-visuelle, B ne coïncidant pas avec le savoir du sujet facilitateur (B'). C'est dans ce cas qu'apparaît ce que J. VIAL ([71]), p. 31) nomme une "pédagogie d'autodidaxie". Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse de l'existence d'un continuum entre l'auto et l'hétérodidaxie, c'est-à-dire qu'il existe, dans une unité de temps donné, par exemple, des valences variables de chaque forme de didactique. Cela peut faire l'objet de recherches pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage.

(3) Dans un article important G. JOURNET [334] distingue la relation pédagogique de la relation au savoir. Il inclut pour le pédagogue ces deux formes de travail dans la "relation au réel".

suffisante de l'unification de la personne pour que le savoir soit perçu relativement à la démarche épistémique originale (1).

CONCLUSION.

L'ensemble de cette analyse du cheminement de la pédagogie nécessite une brève réflexion synthétique.

D'une façon générale, la période scientifique confirme la pertinence de la démarche épistémologique pour rendre compte de l'évolution de la pédagogie comme le chapitre précédent le laissait supposer.

Du courant rationaliste naquit la pédagogie en première personne ; elle en reste, par sa confusion entre le sujet et l'objet, à un intropectionnisme étroit. Comme nous avons été conduit à le souligner fortement, le courant réaliste s'équilibre avec la pédagogie en troisième personne génératrice de l'actualisation de la didactique. Enfin, c'est à partir du moment où il y a convergence entre le courant interactionniste et les outils conceptuels de la psychologie sociale que la dichotomie véritable entre la didactique et la pédagogie peut s'opérer. Cette dichotomie entraîne nécessairement, à l'intérieur de la didactique, la distinction entre l'auto et l'hétérodidaxie, cette dernière ayant seule, pratiquement, fait problème dans sa confusion avec la pédagogie.

(1) Bien évidemment le schéma ci-avant n'instaure pas une coupure au sein des personnes relativement à leur savoir. Il ne correspond donc pas à une situation toujours objectivable comme telle. Il ne saurait donc être confondu avec les modèles de simulation tels que peuvent en proposer P.H. GISCARD, P. LEMAITRE et M. LUCET [814]. On peut dire cependant que ① et ② renvoient respectivement, de façon préférentielle, à des rapports d'ordre affectivo-relational et d'ordre cognitif. Ce schéma ne recourt pas du tout à la dimension temporelle et ne préjuge en rien des séquences (ou du synchronisme) entre ① et ②, ni des niveaux de savoir. Tout cela pourrait faire l'objet de multiples recherches scientifiques.

En définitive, la spécification des objets de ces disciplines scientifiques met en évidence une restriction assez forte de leur compréhension. Par contre, elles semblent gagner en extension puisqu'elles ne concernent plus seulement un âge (1) donné et des tâches précises dans le champ institutionnel étroit de l'école.

Il importe maintenant de spécifier plus précisément cette compréhension et cette extension des concepts en un véritable système des sciences.

B - EXTENSION ET COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE PEDAGOGIE.

Incontestablement, quelle qu'en soit la conception, la pédagogie s'inscrit à l'intérieur des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire de cet ensemble de disciplines dont J. PIAGET a montré qu'elles comportent des "techniques proprement scientifiques au sens strict du terme" (2) ([92], p. 154).

Dans le cadre étroit de ce travail, il ne s'agit pas de remettre en cause cette situation, pas plus que de chercher à vérifier la "circularité" de sa classification dans un système général des sciences (3) tant du point de vue du domaine matériel (4) que de celui

-
- (1) Dans la perspective interactionniste, structuraliste et constructiviste, la personne est conçue comme pouvant toujours réguler ses expériences, bref toujours apprendre.
 - (2) Les sciences humaines et sociales "comportent des techniques proprement scientifiques au sens strict du terme : recherche des "lois" par observation systématique, expérimentation, mathématisation ou déduction qualitative mais réglée par des algorithmes symboliques rigoureux", écrit précisément J. PIAGET ([92], p. 154).
 - (3) Cf. sur ce point, plus particulièrement J. PIAGET [91], [92], [94].
 - (4) Après J. PIAGET, on peut distinguer hiérarchiquement des niveaux de connaissances. Le domaine matériel porte sur l'ensemble des objets sur lesquels repose la science. Le domaine conceptuel concerne les théories et connaissances systématisées. Le domaine épistémologique interne est celui où il s'agit de réfléchir sur la conceptualisation (l'analyse des fondements de la science). Le domaine épistémologique externe dérivé traite des problèmes généraux, du rôle du sujet par rapport à l'objet, des comparaisons avec les autres sciences. (cf, p. 15)

de l'épistémologie externe dérivée (1). Plus simplement, il s'agit de voir comment, à travers son histoire conceptuelle, la pédagogie s'intègre dans la problématique des sciences humaines et sociales et quelles conséquences ses différentes formes d'intégration peuvent avoir sur ses relations avec les autres disciplines.

Un des éléments de vérification les plus pertinents de cette intégration semble être la façon dont est conçue la recherche en pédagogie.

1) Différentes formes de recherche pédagogique.

Malgré la volonté d'un exercice authentiquement scientifique, il est difficile de reconnaître un statut de démarche scientifique à part entière aux recherches normatives que R. BUYSE [11] a regroupées sous le nom de pédagogie expérimentée. Ce regroupement comprend toutes les tentatives de vérification sur le terrain de méthodes didactiques à travers des modifications globales de la situation scolaire dans laquelle l'"expérimentateur" est l'enseignant.⁽²⁾ Plus précisément, cette recherche empirique "consiste en essais pour rompre les habitudes classiques de la pédagogie et notamment pour y substituer une participation active de l'enfant et des procédés d'auto-éducation (T. SIMON).

(1) J. PIAGET ([94], p. 1220 et sqq.) a magistralement réalisé l'analyse de la circularité générale des sciences à ces niveaux. Selon lui, elle tient au fait que le sujet ne connaît les objets qu'à partir de ses actions et ne se connaît que par l'influence des objets. Selon un modèle interactionniste rigoureux, on peut dire que la circularité repose sur le processus de décentration objectivant les liaisons causales (d'où une mathématisation du réel) et sur le processus d'intériorisation abstractive épurant les outils ~~adductifs~~ ^{aductifs} de la circularité scientifique ne fait donc que renvoyer à celle des modalités relationnelles sujet-objet, organisme-milieu, implication-cause.

Cette circularité ne se retrouve pas aux niveaux du domaine conceptuel et de l'épistémologie interne en raison de leur caractère clos, né d'une trop forte centration sur la formalisation intériorisante distanciatrie des objets et axiomatiquement linéaire par sa méthode même.

(2) On pourrait citer de multiples exemples empruntant cette méthode allant d'HERBART et son école annexée à l'Université, à DECROLY et l'Ermitage, en passant par KERCHENSTEINER etc.. Les recherches faites par les maîtres de l'éducation nouvelle sont fréquemment de cet ordre.

L'inconvénient majeur de cette méthode tient à ce que, du point de vue scientifique, il ne respecte en rien les règles de l'expérimentation scientifique. En effet, les variables ne sauraient être clairement définies, ni varier systématiquement étant donné le caractère global du changement qui rend tout contrôle impossible. Plus gravement, cette forme de recherche maintient la confusion complète entre l'expérimentateur et l'ensemble des sujets participant de façon impliquée au travail scolaire. Ici, l'expérimentateur est, en quelque sorte, expérimenté en raison de cette indifférenciation de l'objet. Il en résulte un syncrétisme scientifique fort préjudiciable à la validité des résultats qui ne sauraient avoir, selon l'expression de E. CLAPAREDE (1), qu'une valeur d'opinion.

La rupture de ce syncrétisme initial a conduit à la naissance de ce que les auteurs ont convenu d'appeler la pédagogie expérimentale (2). Cette méthode a recours à une méthodologie séquentielle et elle tend à l'établissement de lois. Elle semble donc, en cela, plus conforme (3) à celle qu'a définie, en son temps, Cl. BERNARD (4); elle présente

(1) Cité par R. DOTTRENS et G. MIALARET (ibid., p. 42).

(2) Il convient de citer A. BINET, Th. SIMON, R. BUYSE, M.C. SCHUYTEN, J.J. VAN BIER VLIET (1911-12, 1913), E. CLAPAREDE, P. BOVET et plus récemment R. DOTTRENS et G. MIALARET, etc...
G. de LANDSHEERE [154] évoque la possibilité d'une "recherche pédagogique opérationnelle" qui s'apparente à cet effort de progrès scientifique et qui pourrait constituer "une méthode de formation des éducateurs" (p. 33).

(3) R. DOTTRENS et G. MIALARET (ibid., p. 4) citent la définition qu'en a donné R. BUYSE en 1957 : "Relativement autonome dans son processus d'investigation, elle est inductive, objective, précise, quantitative et contrôlable. Elle s'efforce de résoudre les questions controversées ou les problèmes soulevés par l'action pédagogique, non par des arguments mais des constatations et par des preuves. Pour être efficace, l'expérimentation pédagogique doit étudier les vraies questions scolaires sur des échantillons stratifiés d'élèves travaillant normalement dans les conditions ordinaires des écoles publiques et cela en vue de perfectionner les procédés et les méthodes d'enseignement et d'éducation. Ces conditions sont absolument indispensables si l'on veut pouvoir procéder à l'application généralisée des résultats de ces recherches".

(4) C'est explicite chez R. BUYSE.

cependant une ouverture plus large, comme l'a souligné M. GIROD (1) (cité par L. HUSSON, [146]) et elle implique une déontologie très rigoureuse (2).

L'instauration d'une pédagogie expérimentale ainsi conçue laisse apparaître un progrès incomparable par rapport à la pédagogie expérimentée en ce qu'elle procède de la différenciation des objets de la recherche et du (ou des) chercheur. Ici, le chercheur agit expérimentalement comme vérificateur d'un modèle théorique plus ou moins élaboré à travers un système de relations dont il cherche à tisser le réseau. Ainsi maître, contenu, élèves, méthodes, culture sont-ils autant de sources de variations distinctes des chercheurs, qu'il s'agit de mettre en relations ou de neutraliser.

(1) M. GIROD étend la méthode expérimentale à la "recherche active" qui repose sur une conceptualisation galiléenne, c'est-à-dire une conceptualisation où l'objet et le sujet sont très différenciés (cf. K. LEWIN, [399], p. 22 et sqq.). L'expérimentateur fonde sa réflexion heuristique sur les transformations provoquées. L'intériorisation génératrice de la recherche active de liaisons déductives, encadre donc chronologiquement la décentration d'une observation mathématisée du réel par la médiation de l'analyse d'un réseau relationnel. "Cette méthode, écrit M. GIROD, ... a pour but de produire des transformations sociales en développant en même temps la communication scientifique de la réalité sociale, l'action transformatrice entreprise étant considérée comme une expérience et faisant comme telle, l'objet d'une étude attentive".

(2) G. MIALARET (cité par L. HUSSON, [146], p. 201) précise cette règle: "Il y a une condition fondamentale, écrit-il, avec laquelle nous ne devons pas transiger et qui constitue pour nous une règle d'or : nous sommes avant tout des éducateurs et aucune expérience, quel que soit son intérêt possible sur le plan scientifique, ne doit risquer de traumatiser un sujet, ne doit risquer d'avoir des effets contraires à une action éducative. Comme la recherche médicale n'a pas le droit de tuer un homme pour expérimenter tel ou tel remède, nous n'avons pas le droit de faire une expérience, en sachant qu'elle risque d'avoir des conséquences dangereuses soit sur le plan psychologique, soit sur le plan pédagogique."

Hors cela, un examen très attentif du programme ambitieux des objets à vérifier, conduit à chercher à savoir s'il ne correspond pas à une compréhension abusive de la pédagogie. G. MIALARET (1) 169 , p. 6), après R. BUYSE , retient plus clairement ceux qu'il qualifie de :

- 1) psycho-pédagogiques,
- 2) socio-pédagogiques,
- et 3) de didactiques.

Or, en fait, on peut se demander, en fonction de notre analyse antérieure, si les points 1 et 2 ne relèvent pas de la problématique d'autres disciplines (la recherche en sociologie, en économie appliquée ou la recherche en psychologie générale appliquée) et si le point 3 n'est pas la reconnaissance d'un aspect qu'il importe d'exclure de la pédagogie une fois son champ ouvert à d'autres domaines que le seul rendement scolaire (2).

Il semble donc que la pédagogie expérimentale, telle qu'elle est définie ici, corresponde à une compréhension maximum de la pédagogie. Par contre, si l'on se place du point de vue de son extension, on s'aperçoit qu'elle se réduit au seul cadre scolaire et que, plus précisément, elle se centre même sur l'écollier (3). Tout se passe donc comme si, pour ces auteurs, l'homme adulte et l'enfant entraînent dans le champ pédagogique exclusivement lorsqu'ils pénètrent dans l'institution scolaire (4) ou lorsqu'ils sont, à un degré quelconque, concernés par elle.

(1) Cet auteur définit la péda-psychologie comme étant "l'étude des composantes psychologiques de la situation éducative" [296], p.68).

(2) On trouve chez R. BUYSE une perspective exclusivement pragmatique. Cette entreprise vise à une maximisation du seul rendement de l'enfant en situation d'écollier quel que soit le point de vue d'où se situe l'approche (learning, transmission et contenu des messages, champ sociologique).

(3) Cf. R. BUYSE (cité par R. DOTTRENS et G. MIALARET (ibid., pp. 44-45). Tout est axé uniquement sur l'écollier et le milieu scolaire.

(4) C'est ce que J.C. FILLLOUX [327] nomme une recherche close.

Actuellement, G. AVANZINI ([102], p. 69), pour sa part, constate le faible essor de la recherche pédagogique. On peut même se demander si cet essor n'est pas totalement inexistant lorsqu'on restreint la compréhension de la pédagogie par la précision de son objet(1).

Certes dans le domaine pédagogique, il existe des tentatives d'étude "clinique plus ou moins armée" selon la terminologie de D. LAGACHE (2), mais le recours à des méthodes syncrétiques de type expérimenté (3) n'en font quelquefois que des "innovations" pour reprendre l'expression de J. VIAL ([199], p. 42). Ces tentatives sont peut-être fécondes parfois, mais elles restent sauvages aussi. De toute façon, elles demeurent très éloignées de la recherche expérimentale authentique.

Pourtant, un exemple au moins prouve la pertinence d'une approche expérimentale possible dans le domaine pédagogique. Outre les travaux de l'équipe lewinienne, il concerne l'étude de R. ROSENTHAL et L. JACOBSON [355] qui a conduit à la mise en évidence de l'effet Pygmalion(4). Pour qu'une telle problématique puisse être construite, il

-
- (1) Pour J. SIMON [189] la pédagogie expérimentale ne présente pas cette restriction. Elle possède en effet trois objets : (cf. p. 28) les connaissances à faire acquérir suivant un ordre donné, les méthodes et procédés d'acquisitions et les personnes qui guident l'apprentissage de l'enfant. Cependant, convient-il de souligner que cette restriction peut être considérée comme une "piste à suivre" (p. 121).
 - (2) Cf. par exemple de D. HAMELINE et M.J. DARDELIN [331] où il est accompli un véritable effort d'objectivation, ce qui inclut leurs travaux dans le cadre de la recherche active.
 - (3) Il faut distinguer ces recherches, produit d'une élaboration préalable, de la pédagogie expérimentée reposant sur un "pouvoir" idéologique qui renforce l'égocentrisme de l'enseignant. C'est une distinction que l'on ne trouve pas clairement chez G. AVANZINI ([102], p. 64).
 - (4) Nous n'abordons pas ici les résultats de cette recherche qui montre l'influence très grande de l'image de l'élève pour le maître dans la réussite de ce dernier. Cela doit cependant être rapproché de l'inconditionnalité rogérianne comme facteur nécessaire de maximisation de l'apprentissage.

importe que les chercheurs aient une conscience claire de l'objet de la pédagogie. Cela les rend en mesure d'exercer cette "lucidité virtuellement interrogative" dont parle J.C. FILLoux ([327], p. 6) qui, pour sa part, a bien perçu le dépassement nécessaire de la problématique pédagogique classique. Dans cette perspective, la généralisation de la découverte des chercheurs américains laisse entrevoir ce que peut être la compréhension de la pédagogie. Elle se restreint aux seuls aspects relationnels du champ éducatif et même, du point de vue des personnes qui sont dans ce champ, opérationnellement, aux instances affectivo-sociales.

Si la pédagogie perd en compréhension, elle gagne par contre en extension. La relation pédagogique ne devient plus l'objet spécifique d'un cadre (le cadre scolaire) ni d'un âge (l'enfant face à l'adulte). Il se produit alors une optimisation de cette extension à la totalité des rapports humains qui médient des apprentissages sans restriction d'âge ou de cadre institutionnel.

Une réflexion plus épistémologiquement abstraite sur l'ensemble de ces données tend à spécifier encore davantage le champ de la pédagogie.

Les syncrétisme de la pédagogie expérimentée réduit son support logistique aux seuls éléments d'une philosophie. Sans en être exhaustive, on peut remarquer que cette modalité de vérification si sommaire est exclusive de ce que nous avons catégorisé en première personne dans la case 1 de notre schéma. Cela coïncide bien avec l'introspectionnisme, la centration sur le maître que nous avons observée.

Avec le développement d'une méthodologie plus objective, la pédagogie expérimentale cherche à exclure le maître comme tel pour se focaliser sur la problématique du sujet épistémique et sur son champ. Elle concerne la connaissance de l'enfant, de son milieu, de son savoir. Ici encore on peut observer une coïncidence non exclusive avec la pédagogie en troisième personne et plus spécialement avec la case 5 de notre schéma. A ce niveau, la pédagogie présente une compréhension maximum.

Compte-tenu de la confusion de son objet la pédagogie expérimentale, d'un point de vue méthodologique au moins, fait des emprunts à d'autres disciplines comme la biologie, la sociologie, la démographie et la psychologie principalement, sans qu'elle enrichisse généralement, par là même, ces disciplines. On peut dire qu'ainsi conçue, la pédagogie se situe à un carrefour entre les niveaux de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité (1). Elle est multidisciplinaire en ce qu'elle absorbe univoquement davantage d'informations des autres sciences qu'elle ne leur en restitue, comme c'est le cas au point de départ de sa constitution en troisième personne (2). Par contre l'interdisciplinarité apparaît lorsqu'elle soulève des problèmes de psychologie du développement, de l'apprentissage comme le remarque J. PIAGET ([303], p. 81). En fait, la pédagogie expérimentale ainsi conçue, n'a rien de pédagogique, elle se limite à des emprunts à la psychologie générale pour constituer la didactique réduite seulement à certains de ses aspects. Pour le reste, la "pédagogie expérimentale" demeure une suite de secteurs à objets variables empruntés au champ éducationnel, mais non à celui de la pédagogie en propre.

La reconnaissance de l'objet de la pédagogie modifie cette perspective. En ce domaine, le recours aux concepts de la psychologie sociale est précieux. Cependant au lieu de se développer sur un mode multidisciplinaire, il apparaît d'emblée qu'il y a développement dans une perspective plus interdisciplinaire, c'est-à-dire avec un enrichissement mutuel pour les disciplines concernées. Cela ressort nettement lorsque l'on examine la découverte de l'effet pygmalion. Cette découverte doit beaucoup aux concepts psycho-sociologiques de

(1) Cf. J. PIAGET ([93], p. 12)

(2) On vérifie cette analyse en se référant à la construction historique de γ . Par exemple, M. MONTESSORI et O. DECROLY recourent à la bio-pathologie et H. WALLON à la bio-pathologie et à la psychologie.

représentation d'autrui, de conduites d'attente relationnelle entre autres. Mais, réciproquement, elle apporte au psycho-sociologue un enrichissement sur la valence de l'image introjectée hors du cadre même de la pédagogie.

De même, cette clarification de l'objet de la pédagogie provoque une clarification de celui de la didactique. Cela peut renforcer une relation interdisciplinaire (1) de cette science avec, en particulier, la linguistique, la psychologie générale et la biologie. C'est donc à partir de la réduction de l'ambiguïté de l'objet même des sciences par réduction de leur compréhension que l'on peut envisager une véritable interdisciplinarité.

2) Technique, idéologie et science pédagogique.

J. PIAGET [85] a su montrer par une construction rigoureuse, le cheminement qui pouvait exister de la technique à la science comme par analogie avec les périodes sensori-motrice, figurative et opératoire du développement mental enfantin.

Si notre modèle théorique de la constitution de la pédagogie présente quelque pertinence, nous pouvons faire l'hypothèse de la coïncidence avec le cheminement mis en évidence par l'auteur genevois.

Le caractère spécifiquement technique de la pédagogie en première personne et, plus spécialement de la case 1, se trouve chez A. COURNOT lui-même, dans son Essai sur les fondements des connaissances. En effet, cet auteur situe la pédagogie dans sa classification des sciences techniques ou pratiques, inclusivement à l'ensemble des sciences biologiques (2). On retrouve ce caractère technique dans l'objet même de cette pédagogie qui se limite à une recherche de procédés techniques de la part du maître pour favoriser la transmission du message

(1) Cf. J. PIAGET ([91], p. 182).

(2) Cf. J. PIAGET ([94], p. 1161), M. DEBESSE [216] et A. LEON [236].

informatif à l'élève, bref à un savoir-faire dans l'instruction (1). Il va sans dire que cette focalisation sur les techniques que COURNOT avait pressentie avec beaucoup de lucidité, ne suppose pas pour autant l'absence de toute idéologie et la tentative de scientification même primitive, mais là n'est pas ce qui peut ressortir comme essentiel de la pédagogie rationaliste en première personne (2). L'aspect technique reste seulement le caractère dominant et fini, c'est-à-dire le niveau limite que cette pédagogie puisse atteindre épistémologiquement (3).

Il n'en va pas de même pour la pédagogie en troisième personne et particulièrement lorsqu'elle a pour essence le réalisme. A ce niveau, le modèle pédagogique confine jusqu'à la coïncidence avec un support idéologique (4). Son évidence se rencontre chez des auteurs comme H. WALLON, surtout lorsqu'il cherche à justifier l'institutionnalisation des réformes qu'il préconise (5). On le retrouve également

(1) Cf. M. DEBESSE ([216], pp. 10 et 11).

(2) Cf. sur ces points notre étude ([337], p. 21 et sq.).

(3) Cela limite les résultats pratiques à la mise en place de procédés, comme le procédé Lamartinière.

(4) G. SNYDERS [193] soutient de façon explicite la coïncidence de la pédagogie avec l'idéologie politique. Sans chercher à discuter ici, subjectivement, l'adhésion à ses options - ce qui ne relève pas de la problématique de cette recherche - il convient de souligner toutefois que l'analyse que fait cet auteur tient davantage de l'acte de foi générateur de rationalisations scientifiques a posteriori, que de la déduction objective d'une pédagogie théorisant les données de la science et, en particulier, de la psychosociologie. C'est ce qui ressort, par exemple, à la lecture du dernier chapitre de son ouvrage et notamment : "Notre conviction : une attitude pédagogique de gauche serait capable d'accueillir et d'unifier les apports positifs des modèles qui participeraient au dynamisme de la vie du monde....." (p. 178).

Il semble que ce soit une analyse du même ordre qui fonde sa conception des pédagogies non-directives. L'absence de définition ([194], p. 1) malgré la reconnaissance de leur existence, paraît fondée sur la non-reconnaissance du recours épistémologique psycho-social commun à toutes ces approches, c'est-à-dire la possibilité de scientifier la pédagogie au-delà des masquages idéologiques.

(5) Cf. TRAN THONG particulièrement ([258], p.153 et sq.). L'idée maîtresse de la planification de H. WALLON est une acculturation homogénéisante potentiellement, conformément à un modèle de la démocratie gouvernante.

très explicitement chez G. MIALARET (1) et surtout chez C. FREINET (2). Dans ce cas, tout se passe comme si le modèle idéologique servait de support justificatif à une certaine modalité relationnelle dans le rapport à l'enfant et comme si le discours, dit pédagogique et scientifique, n'en était, en fait, qu'une rationalisation extra-pédagogique puisque s'inscrivant dans le champ de la didactique ou de la psychosocio-biologie (3). C'est ce que remarque très explicitement C. RABANT ([180] p. 39) lorsqu'il dénonce le caractère utopique de cette pédagogie qui cherche son salut par l'école, c'est-à-dire qui fait prévaloir la formation de l'être selon un modèle S - R nécessairement restrictif extensivement au champ le plus manipulable (4). "On pourra donc définir, écrit-il, au plus strict l'éducation nouvelle comme une idéologie : discours et pratique s'inscrivant dans la dimension de ce mirage (d'une origine qui permet de dénier l'ordre des naissances) et de ce rêve (de

-
- (1) G. MIALARET ([169], p. 38) fonde ses analyses psychologiques sur une "option démocratique" de type gouvernante.
- (2) E. FREINET ([225], p. 333 et sqq.) explicite clairement cet attachement à la démocratie gouvernante, citant C. FREINET : "L'école au service de l'idéal démocratique". Nous n'avons pas l'habitude, on le sait, de séparer le savoir pédagogique de toutes les considérations sociales et politiques qui le conditionnent. Et nous les mettons à la place qu'elles doivent avoir, parmi les premières, or nous savons trop à quel point le milieu social influence de façon décisive - en bien ou en mal - l'enfance à laquelle nous nous dévouons, et comment il annihile bien souvent tous nos efforts."
- (3) On retrouve cette prégnance de l'idéologie chez M.C. LEPAPE [157]. Elle conduit cet auteur à rejeter, par exemple, l'apport psychosociologique, et à déformer les modèles pour qu'ils justifient son analyse (Cf. à ce sujet la critique de la non-directivité réduite à une sorte d'innéisme capitaliste, pp. 162 - 163).
- (4) L'ouvrage de D. LINDENBERG [698] atteste de la pertinence de cette analyse. A propos de l'enseignement en U.R.S.S. où l'on trouve toutes les caractéristiques contenues dans la case 5 de notre tableau, on peut remarquer à quel point la pédagogie ne prend son sens que dans et par un rapport à l'idéologie de participation à la vie sociale. Sur les rapports de la pédagogie et de l'idéologie cf. aussi E. PLANCHARD [176].

toute puissance de renverser le droit établi), à l'intérieur de laquelle peut se produire l'utopie d'une rénovation sociale et d'un salut par l'école parce que c'est là, à l'intérieur, dans l'enfant, que sont la puissance de renouvellement et la source salvatrice."

Dans un conflit avec H. WALLON (1), J. PIAGET avait souligné et fortement dénoncé une analyse du processus de socialisation où l'idéologie et la science demeuraient confondues. Afin d'éviter lui-même cette confusion dans le domaine pédagogique, il a été conduit à y réintroduire une dimension qui laisse la place à ces deux niveaux distincts dans la genèse de la pensée. Cela ressort nettement de la définition ([303], p. 192) qu'il propose : "la pédagogie étant, en tant qu'application, un art autant qu'une science. Le maître qui a le don de l'enseignement et du contact éducatif est porté à supposer qu'un tel don suffit et qu'une connaissance détaillée des mécanismes mentaux est bonne pour les maîtres primaires". Art et Science. Pour J. PIAGET la science reste expérimentale donc de l'ordre de la didactique (2), par contre, l'art relève du "contact éducatif" (3), la qualité peut donc dépendre des options de l'éducateur.

C'est seulement après la reconnaissance de son objet par un recours aux concepts de la psychologie sociale que la pédagogie peut devenir une science (4). Tout le problème du passage à la pédagogie en

(1) [85].

(2) C'est ce que cet auteur déclare explicitement ([92], p. 182).

(3) J. WITTEWER [202] reconnaît lui aussi l'aspect pédagogique comme complémentaire et distinct de toute hétérodidaxie. Il écrit notamment, - après avoir évoqué le groupe éducatif (p. 31) : "... ne se retrouve-t-on pas de nouveau dans une situation où pour faciliter, voire pour permettre la meilleure information, un lien doit être noué avec l'expert, lien qui ne saurait être uniquement informationnel, puisque l'expert est un individu qui, en tant que tel, a sa personnalité propre... Bref, il ne paraît guère possible, dans toute situation éducative où il existe des écarts au niveau des connaissances entre les participants, d'envisager un transfert cognitif totalement indépendant des relations humaines."

(4) Le programme de recherche que propose C. ROGERS ([354], p. 324) valide la pertinence de notre analyse ; il concerne en effet des problèmes qui nécessitent le recours aux concepts de la psychologie sociale.

seconde personne (et seulement dans la case 9) tient précisément à l'intégration de l'art pédagogique dans le champ scientifique.

L'exemple de l'étude de l'effet Pygmalion prend, à cet égard, un caractère significatif puisque les auteurs qui démontrent l'existence de cet effet opèrent dans un champ qui transcende les diverses idéologies. Ils se fondent sur un modèle théorique implicite de la personne qui atteint un niveau suffisant d'abstraction par son dynamisme constructiviste pour réduire sa dépendance d'un champ idéologique (1) et procéder d'une problématique scientifique théorique (2).

Ainsi, de façon plus abstraite, il semble bien que l'on puisse vérifier une évolution de la pédagogie qui en confirme le statut scientifique. Cette découverte permet de comprendre plus clairement l'évolution du processus observé entre les cases 1, 5 et 9 de notre schéma, tout en précisant la nature des cases et des "coordonnées" ou entrées du système.

Les différentes pédagogies mises "en abscisses" relèvent du domaine conceptuel (3), c'est-à-dire des théories et connaissances systématisées alors que les différents modèles relèvent du domaine de l'épistémologie externe dérivée.

-
- (1) "La question éthique (de l'éducation) s'est transmuée en question scientifique", écrivent R. ROSENTHAL et L. JACOBSON ([355], p. 254).
 - (2) P. CRESSANT (Lévi-Strauss, E.U., Paris, 1970) a montré le caractère essentiellement idéologique de toute démarche scientifique. Si tel peut être, d'un certain point de vue, le cas ici, il convient de souligner que cela est très distal, bref que l'effort de conceptualisation tend à exclure la pédagogie de ce champ.
 - (3) Il semble qu'on puisse souligner ici l'insuffisance d'une analyse purement historique comme celle de A. PROST [247]. Cet auteur perçoit en effet la contradiction de l'enseignement français sous l'effet des influences rationalistes et réalistes, (conflit du rationalisme et du sensualisme intuitionniste lors de la naissance de l'enseignement primaire), cependant l'absence de construction abstraite limite la portée de son analyse.

Dans chaque case, on a précisément ce qui est du domaine matériel. Quant au processus qui va de 1 à 9, il tend à permettre l'élaboration, la construction du domaine épistémologique interne (1). On peut remarquer que cette construction ne devient possible qu'une fois le domaine matériel clairement établi.

D'un point de vue taxologique, la construction de ce domaine épistémologique univoque de la pédagogie conduit à un renversement des perspectives quant à la situation de cette science par rapport à l'ensemble de l'éducation. Ce renversement de perspective correspond précisément à celui mis en évidence par J.C. FILLoux ([327], p. 10) lorsqu'il propose que la pédagogie soit une science particulière parmi d'autres relativement à l'ensemble des sciences de l'éducation (2).

Ainsi, est-ce dans et par la reconnaissance de son objet que la pédagogie peut seulement acquérir son statut de science de l'éducation. Elle peut enfin faire l'objet de recherches expérimentales non

-
- (1) Il y a bien construction abstraite à l'intérieur de la pédagogie puisque c'est en 9 que l'on atteint le niveau de connaissance plus élaboré.
 - (2) Ce renversement de perspective qui inclut la science pédagogique dans les sciences de l'éducation permet de développer un système des sciences de l'éducation. Si l'on se place d'un point de vue interdisciplinaire, on peut dire que la sociologie en général entretient des rapports étroits avec la sociologie de l'éducation qui comprend comme branches spécialisées l'histoire des institutions et des systèmes éducatifs et la sociologie éducative comparée. La didactique entretient des rapports préférentiels avec les sciences psychologiques générales (psychologie génétique, psychologie des structures cognitives). Elle compte des branches comme la didactique comparée et l'histoire de la didactique. Enfin la pédagogie entretient des rapports privilégiés d'ordre inter-disciplinaire avec la psychologie sociale. Elle peut être appréhendée d'un point de vue historique et comparatiste. Evidemment, il convient de souligner le caractère sommaire et incomplet de cette systématisation qui ne vise qu'à fixer la place de la pédagogie sans la moindre prétention d'exhaustivité ni de totale pertinence analytique. Pour ce faire, il conviendrait, en effet, de discriminer les objets éducatifs de façon plus fine et de rechercher les relations interdisciplinaires de façon plus poussée ce qui ne saurait entrer dans le cadre de ce travail.

ambiguës en se fondant, pour l'heure, sur un modèle constructiviste, structuraliste et abstrait de la personne. Elle équivaut elle-même à une construction abstraite qui n'a pu clairement apparaître que lorsque les concepts psycho-sociologiques ont été suffisamment élaborés. Ce faisant, elle a gagné en extension ce qu'elle a perdu en compréhension.

Avant de chercher à décrypter les modalités d'une formation permanente, il convient de voir maintenant, par une analyse rapide du champ éducatif français, dans quel état conceptuel il se trouve.

C - LE CHAMP PEDAGOGIQUE ACTUEL.

L'ensemble du champ pédagogique français s'est institutionnellement constitué dans la filiation des jésuites, donc des pédagogies en première personne. Il a même été officialisé sous cette forme par les lois scolaires de la troisième République(1). C'est donc une pédagogie d'essence rationaliste conforme à un modèle bourgeois de la démocratie gouvernée qui a présidé à sa constitution (2). Cela se traduit par un écart considérable - écart que nous soulignons également pour ce

(1) Alors qu'il se voulait réformateur dans la tradition herbartienne, l'enseignement français se constitue en fait sur le système jésuitique (cf. L. LEGRAND [232]). Il y a comme un amour immodéré des discours, de la recherche de l'emprise chez le pédagogue français de ce temps. Cet amour est rationalisé comme une nécessité humaine et humanisante, mais il ne fait que coïncider avec le modèle bourgeois dont il est issu et tend à en masquer les contradictions (écart entre le vécu et la règle). On trouve une excellente preuve de cette assertion dans la lettre de J. FERRY aux instituteurs.

(2) L. LEGRAND [232] a souligné combien dans le domaine de la morale par exemple on conçoit en France, au moment de la création de l'école laïque, l'innéité affective (Cf. aussi A. PROST ([247], p. 196).

qui est de la démocratie et des loisirs (1)-entre le vécu et la règle (2) et même, plus précisément, entre le vécu et la verbalisation rationnelle de la règle (3).

Il semble bien que ce modèle initial ait été un des facteurs fondamentaux nécessaire à la compréhension de l'état pédagogique actuel tant il s'est perpétué jusqu'à nos jours officiellement du moins (4).

Ce modèle de la pédagogie a eu toutes les chances de se développer en France, car il paraît correspondre quelque peu à l'un des traits caractéristiques de la mentalité, celui que M. CROZIER ([629], p. 286) nomme la peur des relations face à face dans les comportements d'autorité. Selon cet auteur après WYLIE, BERNOT et BLANCARD

(1) Cf. les chapitres III et IV de cette recherche.

(2) Cf. R.M. MOSSE-BASTIDE [172] sur l'impertinence de la critique officielle de l'autoritarisme.
Cf. aussi P. RANJARD [96].

(3) A. PROST souligne cette contradiction ([247], p. 278 et sqq.). Il écrit en particulier (p. 279) à propos de la "méthode active" à travers les instructions officielles qui la voient "tellement entrée dans nos moeurs", selon P. LAPIE qu'elle nous serait "si naturelle" : "l'image traditionnelle que donne de lui-même l'enseignement primaire est bien différente". Il peut alors ajouter (p. 280) "Par leur laïcisme et leur amour de la raison, les cadres chargés de l'enseignement primaire innovaient, cependant que la pédagogie dont ils avaient l'habitude se survivait. Les républicains donnent à l'école comme objectif l'adulte positif et non plus l'adulte croyant, ils ne lui donnent pas l'enfant."

(4) L'ouvrage de F. CADENEL [112] constitue une vérification objective de cette assertion. Il renferme (particulièrement p. 49 et sqq.) une suite de propositions, sous forme de conseils qui tendent à perpétuer l'isolement de l'élève pour renforcer le pouvoir magistral, lui-même objet de délégation hiérarchique. Dans le même temps, il scande volontiers un langage pseudo-scientifique fondé sur la seule autorité du scandeur qui a pour tâche de rationaliser les principes moraux d'une idéologie "émulation - servez-vous de ce sentiment naturel", (p. 48) et de récupérer, par la réduction à de simples techniques, les tentatives d'émulation. Par exemple, "qu'ils soient auteurs, qu'ils récitent".... "encouragez-les à travailler par groupes", etc... et quelques lignes plus loin "laisser copier, souffler, laissez souffler, c'est encourager à la paresse" (p. 49).

et R. METRAUX et M. MEAD [657], la peur des relations face à face dans les comportements d'autorité entraînerait la constitution d'un système de règles impersonnelles et de structures distales de décision permettant d'assurer la sécurité de chacun (1). Dans le même temps, le modèle de l'autorité fondée sur la rationalité et le bon plaisir continue à prévaloir. Face à cette contradiction entre la recherche de sécurité et les comportements d'autorité, la bureaucratie devient le mode de fonctionnement le plus adéquat. De plus, elle garantit l'indépendance des personnes tout en maintenant l'efficacité collective rationnelle.

C'est bien ce qui semble s'être constitué en pédagogie. Le maître évite les rapports face à face en masquant son anxiété (2) derrière le verbe et en le faisant au nom de son statut (3), d'une façon impersonnelle qui ne l'implique pas personnellement (4).

Jacobinisme et bureaucratie (5) sont les produits nécessaires de cette situation défensive. D'une part, ils confèrent la

- (1) "L'autorité, écrit M. CROZIER ([629], p. 268) est convertie le plus possible en règles impersonnelles et les structures mêmes de l'organisation semblent agencées de telle sorte qu'une distance suffisante pour que la sécurité de chacun soit assurée, puisse s'établir entre les gens qui ont à prendre des décisions et ceux qui seront affectés par la décision."
- (2) Cette anxiété tient à la contradiction inavouée et inavouable de vouloir commander et de ne pas vouloir faire supporter à l'enfant des comportements d'autorité insupportables pour soi-même rétrospectivement et actuellement de façon projective.
Cf. aussi A. ABRAHAM [642].
- (3) Très justement, J.C. FILLoux ([222], p. 54) écrit: "Tout se passe comme si, du point de vue de son attitude fondamentale, le maître était centré sur lui-même, sur ses problèmes, ses difficultés, son anxiété latente. En fonction de tout cela, le maître choisit cahin-caha son rôle, et les élèves sont supposés se comporter de manière à lui permettre de jouer ce rôle."
- (4) De même que dans la démocratie gouvernée l'homme ne participe à la vie publique que partiellement par son seul statut de citoyen. (cf. Ch. III).
- (5) On pourrait reprendre très longuement ce problème. Cela a cependant déjà été fait: cf. M. LOBROT ([336], pp. 57-75) M. CROZIER ([629], pp. 309-314) et notre étude ([337], chapitres 2 et 5 principalement).

sécurité en réduisant l'implication, mais, conjointement, ils renforcent l'anxiété par la dichotomie qu'ils maintiennent dans les personnes en maintenant l'extériorité de la règle. Ils rendent donc bien compte de l'écart entre le dire et le faire. Le savoir reste un jeu de mots (1) qui ne coïncide pas forcément avec le vécu. C'est un peu comme si la règle était scandée sans coïncidence avec la vie aliénante (2). Il est inutile de reprendre ici l'analyse souvent faite de la fonction d'inspecteur comme produit assez typique de cet état (3). Il est cependant intéressant, à titre de vérification, de rendre compte d'une enquête faite par le Syndicat National des Instituteurs du Loiret (4) sur les rapports Inspecteurs-inspectés. Dans l'ensemble, les enseignants souhaitent la suppression des notations lors de l'inspection, donc des promotions aux choix fondées sur ce support. Ils souhaitent que l'inspecteur les conseille et ne les réprimande pas, mais compte-tenu de sa fonction bureaucratique, ils ne souhaitent pas la suppression, mais au contraire l'augmentation de ses visites, visites qui ne doivent pas être annoncées. Ils refusent dans une grande majorité l'inspection par équipe.

Cette enquête menée de façon subjective et restreinte ne paraît pas présenter suffisamment de garanties scientifiques pour qu'on puisse en tirer des conclusions, elle permet cependant de refléter les grandes tendances :

-
- (1) Nous avons déjà insisté sur ce point ([337], p. 71) ; il y a incongruence entre un désir de la formation démocratique et un simple recours à la verbalisation.
 - (2) De façon très générale, on peut rapprocher cette aliénation de ce que I. BERGER et R. BENJAMIN ([676], p. 96) considèrent comme un sentiment caractéristique des instituteurs dans leur vie professionnelle : "l'insatisfaction permanente". En effet, certains "souffrent surtout ne pas pouvoir réaliser dans les conditions actuelles, matérielles et morales, la mission pédagogique qu'ils se sont assignés" (pp. 96-97).
 - (3) Cf. plus particulièrement ALAIN (Propos sur l'éducation, XXXV, XXXVI, XLI, XLII, LII), M. LOBROT ([339], p. 3 et sqq.) J. WITTWER ([202], p. 37 et sqq.) et notre étude ([337], p. 34 et sqq.).
 - (4) Cf. F. PRINTANIER ([707]).

- 1) le refus de la sanction directe,
- 2) le renforcement de la paternalité (évaluation ou conseil renforcés pour réduire l'anxiété par pseudo-autonomie).

On trouve, dans ces exigences, tous les traits décrits par M. CROZIER comme caractéristiques de la mentalité bureaucratique. En fait, ils ont donc pour conséquence le renforcement de la rigidité hiérarchique (promotion chronologique), le maintien de la seule focalisation sur les contenus didactiques puisque le refus de l'intersubjectivité est explicité dans le désir d'un accroissement d'une relative dépendance. Plus implicitement, cela prouve la reconnaissance comme seule pédagogie valable celle qui demeure acousmatique pour reprendre l'expression des pythagoriciens, et normative puisque l'inspecteur est perçu comme un conseiller compétent alors que sa "pédagogie" n'a laissé la place à aucune formation authentiquement de cet ordre et que, enfin, de par son statut même d'impliqué dans le système, il s'exclut d'une démarche de vérificateur (1) pédagogique. Cette pédagogie demeure ainsi très éloignée d'une pédagogie scientifique (2). Ce que cette acception recouvre dans le champ de la formation du maître (3) du premier degré prend une valeur exemplaire et montre que cette formation procède d'une méconnaissance de l'objet propre de la pédagogie.

- (1) Il va sans dire que la vérification scientifique ne correspond pas exclusivement à l'emploi d'une méthode expérimentale séquentiellement rigoureuse. L'observation systématique, la construction mathématisée ou la déduction qualitative fondée sur des systèmes algorithmiques rigoureux, entrent dans le cadre d'une scientificité. Ce qui importe, essentiellement, c'est une différenciation claire du sujet et de l'objet, bref qu'une participation active du sujet (si participation il y a, comme dans le cas de la déduction qualitative) procède non d'une implication qui renforce la confusion sujet-objet, mais, au contraire, d'une intériorisation qui maximise l'activité opératoire.
- (2) Cela correspond à la "pédagogie volontariste abstraite" évoquée, en d'autres circonstances, par C. CAMILLERI ([539], P. 234).
- (3) Cité par R. DOTRENS et G. MIALARET (déjà cités, pp. 54-55).

Outre des travaux pratiques, le contenu de la pédagogie dite générale comprend : "l'éducation, différentes conceptions. Légitimité de l'action éducative : moyens et limites de cette action. Rôle de la famille, de l'école et de l'Etat dans l'éducation. Importance de l'éducation dans une démocratie. L'unité profonde de l'éducation et ses aspects (éducation physique, intellectuelle, esthétique et morale). Education collective : ses rapports avec l'éducation individuelle. Comment l'éducation collective doit tenir compte de la psychologie de la classe (imitation, suggestion, contagion mentale). L'ordre et la discipline. Le respect de l'enfant : diverses formes de la discipline. Les sanctions, les conditions de l'autorité. Répartition des élèves dans les classes. Méthodes : méthodes traditionnelles et méthodes nouvelles. Organisation pédagogique de l'école et de la classe, l'école à classe unique. Préparation de la classe, la leçon, les devoirs écrits. L'utilisation du livre et du matériel d'enseignement. Le contrôle. Interrogations, révisions, compositions. Le jeu. L'école maternelle, son objet, son organisation et ses méthodes, son influence sociale. Les classes de perfectionnement, les écoles et classes de plein air : leur recrutement, leur organisation, leurs méthodes. L'école rurale : orientation de son enseignement : son rôle dans la formation de la vocation paysanne."

Plus explicitement, la pédagogie dite spéciale relève essentiellement de l'appréhension des contenus. Il est dit, en effet, (1) que c'est "l'étude de chacun des enseignements de l'école primaire au point de vue de sa valeur éducative ou pratique, de l'esprit dans lequel il doit être donné, des méthodes et procédés qui lui conviennent. Lectures de textes d'auteurs pédagogiques. Examens de manuels. Leçons exemples et leçons d'essai."

Ainsi, dans la formation des futurs maîtres du premier degré, ne trouve-t-on sous la rubrique pédagogie générale, qu'un long discours sur la philosophie et la morale de l'éducation, les règles morales de la conduite des maîtres et des élèves, quelques éléments sur

(1) Ibid., p. 55.

les institutions scolaires et d'autres de docimologie et de techniques de conduite de la classe et de leçons. La pédagogie dite spéciale est encore plus exclusivement de l'ordre de la didactique. Cela s'apparente clairement, en majeure partie, à la pédagogie en première personne. Certes, il y a quelques traces d'une initiation à la psychologie générale, génétique, mais cet aspect psycho-didactique est proprement récupéré. Cette récupération tient à ce que la pédagogie bureaucratique distanciatrie et aliénante se veut a-idéologique en masquant les rapports sado-masochiques derrière des pratiques statutaires (1). Pour la pédagogie officielle, le maître semble apparaître comme une sorte de bouche d'ombre qui émet des opinions aseptisées, non par une neutralité affectivo-relationnelle (élucidation) mais par une basse tension idéologique protectrice de l'idéologie officielle (2). On comprend que, dans ce contexte, tout ce qui serait susceptible de relever authentiquement de la pédagogie en troisième personne soit dévirilisé (3). Entre les mains du système bureaucratique, le travail des auteurs comme C.FREINET

-
- (1) La notion de laïcité prend, dans cette perspective, sa signification psychologique profonde. Elle équivaut à une neutralisation intellectuelle défensive renforcée statutairement, qui masque l'absence de neutralité affectivo-relationnelle.
"L'abstention est une prise de position aussi agissante sur les élèves que l'affirmation", écrit justement G. SNYDERS ([193], p. 180).
- (2) Lorsqu'il existe un effort de définition, ce caractère officiel et aliénant apparaît. C'est le cas pour ce qui est de la pédagogie, chez F. CADENEL ([112], p. 55) : "la pédagogie, écrit-il, est l'ensemble des méthodes et des procédés employés pour instruire et éduquer les élèves en suivant les programmes fixés par l'Etat."
- (3) Tel est le cas des activités d'éveil dont E. SATRE [185] montre combien elles correspondent à une pédagogie en troisième personne "C'est l'enseigné et non la matière à enseigner qui est l'objet des préoccupations de l'enseignant (p. 21) et qui ne risquent d'être en fait que des disciplines d'éveil, c'est-à-dire en liaison avec un néo-dogmatisme au travers duquel l'acquisition de connaissances prendra à nouveau le pas sur la formation de l'esprit" en raison "du caractère très centralisé, très hiérarchisé de notre enseignement" et du "manque de formation des maîtres".

- du reste exclu lui-même du système bureaucratique - est récupéré (1) au niveau des "techniques" si caractéristique, comme on l'a vu, dans cette modalité "pédagogique". Il va sans dire que ce qui est valable pour la pédagogie en troisième personne l'est a fortiori pour la pédagogie en seconde personne. On en trouve une preuve dans la circulaire n° 71 - 11 du 8.01.71 qui interdit toute "expérience" de non-directivité (2) sans l'accord de l'autorité administrative. Certes, il paraît compréhensible que le pouvoir bureaucratique réagisse avec force contre toute pratique expérimentée dont on a dénoncé précédemment le caractère pseudo-scientifique et le risque de sauvagerie, au sens freudien du terme (3). Cela se justifierait donc, en soi, si cet interdit relevait d'une appréhension objective des problèmes authentiquement pédagogiques et si cela s'accompagnait de la mise en place des recherches objectives. Or il n'en est rien. Ce genre de démarches répond seulement à la mise en place d'un barrage bureaucratique qui se contente de bloquer toute innovation susceptible de rompre la circularité d'un système privilégiant une idéologie masquée par la centration sur les techniques et la critique a-priori évaluative et réfléchissante.

Tel semble donc être l'état de la pédagogie française. Il souligne son caractère de pédagogie a-pédagogique qui tolère quelque expérimentation didactique (4) dans la mesure où le niveau idéologique est récupéré (5), mais qui ignore, en fait, toute scientificité pédagogique véritable tout au moins dans l'ordre des premier et second degrés.

(1) J. WITTWER ([202], pp. 153-157) dénonce les risques de falsification et de récupération par les institutions en réduisant la vie pédagogique à une technicité. "Une réforme qui ne reposerait que sur l'utilisation des instruments techniques n'aboutirait qu'à un bien mince résultat, écrit-il (p. 154), accroissement de l'aliénation des éducateurs, systématisation des programmes et des moyens d'enseignement, information riche, mais non intégrée."

(2) Cf. aussi F. GAUSSEN [692].

(3) Cela suppose en particulier le concours de psycho-sociologues ce qui n'est objectivement pas le cas.

(4) C'est ce que souligne S. MOLLO lorsqu'elle insiste sur le caractère normatif de cette pédagogie.

(5) Cette récupération s'opère par la centration sur les thèmes de la didactique. On remarquera toutefois qu'elle est plus délicate lorsqu'il s'agit de travaux des sociologues de l'éducation.

CONCLUSION SUR LA PEDAGOGIE EN FRANCE.

D. REISMAN [591] a su montrer qu'il existait à l'intérieur d'un système susceptible d'évolution démographique des traits dominants de mentalité (1) caractérisant des périodes de cette évolution. Dans le secteur pédagogique, il semble que cette évolution soit institutionnellement suble. Tout paraît construit, en effet, autour d'une certaine bureaucratisation pour que se perpétue le maintien de la tradition par la récupération des autres traits sous forme de techniques en s'efforçant de ramener les effets de la culture au tout bureaucratique (2).

Historiquement, la pédagogie officielle s'est développée avec l'ère industrielle dont elle a adopté l'idéologie bourgeoise. Elle a donc proposé un modèle "inner-directed" de l'homme que caractérise le schéma P - R. Il s'agit, en effet, pour l'homme, d'intérioriser les valeurs propres au champ de la démocratie gouvernée et de développer, chez lui, le goût de la lutte individuelle par la discipline (3) dans un système à forte émulation. La pédagogie officielle s'est donc construite sur des traits contradictoires, l'un hérité de la tradition par le nécessaire décalage culture-éducation (4) et l'autre par l'impact du champ actuel à sa constitution.

(1) "Je soutiens, écrit-il (p. 29), en fait qu'il est évident qu'à chacune des phases de la courbe démographique correspond une société qui suppose la conformité et façonne le caractère social d'une manière qui lui est propre".

(2) "L'individu à détermination traditionnelle, écrit D. REISMAN (p. 48), ressent les effets de sa culture comme un tout".

(3) D. REISMAN insiste sur ce point, il écrit notamment (p. 92) "l'institutrice elle-même n'a ni le temps ni la compréhension nécessaires pour se pencher sur ces problèmes émotionnels : quant aux relations de l'enfant avec ses petits camarades, elle ne s'y intéresse que sous l'angle de la discipline".

(4) L'éducation fixe la culture lorsqu'elle est rétrospective.

Cette convergence ne laisse de place qu'à l'effort renouvelé pour maintenir le trait "inner-directed" par le recours à la pratique protectrice de la tradition (1). Dans cette perspective reismanienne, la mentalité "other-directed" paraît être le grand danger pour la pédagogie bureaucratique. Tout ce qui peut avoir une influence, tels les groupes de semblables chez les enfants qui ressentent l'évolution vers ce trait, est dénoncé comme dangereux pour l'ordre de la classe structurée autour du seul père-magister. De même sont dénoncées les marques de l'école parallèle (2) dont l'expression même connote les intérêts des consommateurs et les regrets des producteurs scolaires, dans la mentalité enfantine. Il s'agit de dénoncer l'influence des techniques cosmopolisantes (3) qui réduisent l'impact sur les élèves. Ainsi, par son caractère réactionnaire, la pédagogie bureaucratique développe-t-elle une bonne part d'anxiété chez les élèves en renforçant l'écart entre la mentalité (4) qui se construit sans elle, et les normes qu'elle propose. Cela ne concourt, semble-t-il, qu'à renforcer les carences contenues dans ce trait de

-
- (1) Nous ne pensons pas que la bureaucratie était une pratique de la période traditionnelle, elle semble en être davantage le produit défensif a posteriori. On peut même faire avec un haut degré de pertinence, l'hypothèse que l'écart entre le refus d'agressivité face à face et le rapport d'autorité générateur d'une structure bureaucratique, selon M. CROZIER, se retrouve dans ce mélange des influences de mentalité, l'agressivité étant exigée par une mentalité "inner-directed" vient se plaquer sur un fond de mentalité traditionnelle définissant des rapports à l'autorité ambivalents parce que frustrants (réservé à la noblesse) et désirés par compensation.
- (2) J. CORPRON [803] souligne cette erreur lorsqu'il montre combien l'école prend pour institution ce qui n'est qu'un moyen d'expression, ce contre-sens étant générateur de tension.
- (3) "L'extro-déterminé est un cosmopolite, écrit D. REISMAN ([591], p.41). Pour lui la frontière entre ce qui est familier et ce qui est étranger s'est complètement effacée."
- (4) Il ne s'agit pas, ici, de porter un jugement de valeur sur ces traits de mentalité.

mentalité, c'est-à-dire une extra-version accommodatrice sans construction d'une véritable adaptation (1) que le relationalisme de ce trait n'exclut pas du tout et que le champ socio-éducatif fondé sur une pédagogie authentique pourrait heureusement exploiter pour en favoriser l'actualisation. Au lieu de cela, ce trait ne favorise qu'une consommation passive et culpabilisante liée au refus et à l'incapacité à percevoir l'actualité de cette réalité culturelle qui lui demeure extérieure.

D - RESUME ET CONCLUSION GENERALE DE LA PREMIERE PARTIE. ,

Il faut attendre la rupture complète avec le référent divin, c'est-à-dire l'autonomie humaine de la démarche épistémique pour que, consécutivement, on puisse envisager l'autonomie de la démarche éducative, sa scientification, après l'éjection de la métaphysique de son champ.

Cette éjection demeure cependant coûteuse. Le coût en est précisément une sorte d'égoïsme épistémologique caractérisé par la prégnance assimilatrice de cette démarche et la focalisation sur le maître. C'est ce qui caractérise la pédagogie en première personne.

Le maître reste au centre du champ pédagogique qui prend pour objet ses qualités morales et le contenu de son savoir à transmettre. Il y a là comme une unipolarité introspectionniste du modèle pédagogique, unipolarité qui renforce la confusion entre la

(1) En ce sens l'Ecole Moderne de la pédagogie en troisième personne coïncide avec la mentalité extro-déterminée. D. REISMAN l'exprime clairement lorsqu'il écrit ([591], p.100 à propos du modèle scolaire de ce type : "l'enfant extro-déterminé apprend dès l'école à prendre sa place dans une société où le groupe s'intéresse moins à ce qu'il produit qu'aux relations humaines en son sein, c'est-à-dire à son moral". Cependant la focalisation de ce type pédagogique sur l'aspect accommodateur de l'adaptation nuit à son dépassement que l'individu "other-directed" souhaite par sa réponse même, puisque les réponses de cet ordre sont compensatoires sur le terrain relationnel et que cette compensation est génératrice d'angoisse.

pédagogie et la didactique et qui s'équilibre plus adéquatement avec un modèle épistémologique de type rationaliste étroit que l'on peut schématiser sous la forme $P - R$. C'est une "épéagogie" sans pédagogie authentique, d'essence rétrospective et qui se limite explicitement au domaine des techniques.

Il faut un renversement méthodologique comme celui du recours à la méthode expérimentale pour que la pédagogie se polarise sur le sujet connaissant en une typologie en troisième personne. Alors le courant schématisable sous la forme $S - R$, acquiert un état équilibré par le recours aux concepts de la psychologie et de la biologie expérimentales valorisant l'accommodation. Cependant ce changement de polarité de l'émetteur sur le récepteur par l'analyse de ses conduites d'apprentissage ne permet pas l'accès à une conscience claire de l'objet de la pédagogie. Le poids du réalisme, même dans sa forme la plus évoluée qu'est la dialectique de la nature (1), fait prévaloir l'idéologie éducative. Cela a pour effet d'exclure l'objet relationnel de la pédagogie du champ de la science lorsqu'on perçoit cet objet comme possible. La pédagogie en troisième personne en sa forme équilibrée demeure donc non scientifiée, elle reste de l'ordre de l'actuel et de l'idéologique.

C'est seulement lorsque la pédagogie, dite typologique-ment en seconde personne, se fonde sur un modèle interactionniste synchronique schématisé sous la forme $\begin{smallmatrix} S \\ P \end{smallmatrix} - R$, qu'elle peut trouver son objet véritable qui est de l'ordre de la relation. Cela se produit au prix de (et par) l'éjection de la didactique de son champ (2) et implique

(1) On trouve une expression très claire de cette dialectique de la nature chez C. FREINET dans sa théorie de l'"expérience tâtonnée" : "l'individu est un facteur du milieu interne et externe, et c'est dans cette action réciproque (dans un ajustement constant) que se construit la personnalité agissante avec tous ses déterminants physiques, affectifs, individuels" (cité par C. et M. BERTELOOT, ([205], p. 35)

(2) Cela suppose la reconnaissance de l'autonomie du savoir intégré à un dynamisme personnel transformable par rapport au milieu, savoir comme contenu exemplaire et méthodologie relatifs.

le recours aux concepts de la psychologie sociale (1) et à une théorie constructiviste, structuraliste et abstraite de la personne (2).

Dès lors la pédagogie voit son domaine matériel clarifié. Elle appréhende les interactions facilitatrices de sujets connaissant. Elle devient une science à finalité prospective à l'intérieur de l'ensemble des sciences de l'éducation. De par là même, son champ perd en compréhension par rapport à ses formes précédentes. Par contre, il gagne en extension.

La pédagogie voyant ainsi son domaine matériel clairement élaboré par la construction dynamique de son épistémologie interne, il convient de remarquer que c'est par un recours à une construction abstraite qu'a pu avoir lieu cette élaboration. On peut aisément vérifier cela en cherchant si, par référence aux emboitements des formes de la logique, chaque élément est "un contenu pour celui qui lui est supérieur et une forme pour l'inférieur", comme le souligne J. PIAGET (3). Or c'est précisément ce qui se produit lorsqu'on questionne la leçon

(1) M. LOBROT ([340], pp. 197-198) souligne l'importance de la psychosociologie dans la créativité des individus, en liaison avec les moyens de communication de masse. "La psycho-sociologie apporte à ce point de vue, une espérance très solide", écrit-il (p. 198).

(2) Le modèle de la personne que nous avons développé ([337], p. 42 et sqq.) répond très explicitement à ces données. Il en est de même de celui de C. ROGERS ([595], p. 106 et sqq.) dont A. DE PERETTI ([349], p. 67), après M. PAGES ([584] a souligné le caractère structuraliste : "Cette conception de ROGERS, écrit-il, est très liée à des notions cybernétiques, la personnalité a en effet un rôle régulateur en tant qu'image que nous nous faisons de nous-même dans notre comportement."

Pour sa part C. ROGERS ([595], p. 207), après avoir indiqué que "l'enfant est équipé d'un système inné de motivation...et d'un système inné de contrôle...qui par voie de communication interne automatique maintient l'organisme au courant du niveau de satisfaction des besoins émanant de la tendance à l'actualisation, "précise en note" que ce système de contrôle est comparable en quelque sorte au mécanisme d'auto-contrôle de certaines machines."

(3) [202], p. 28.

comme élément de la pédagogie en troisième personne. A ce niveau, en effet, la leçon n'a pas un caractère primordial, elle fait partie d'un ensemble qui comprend d'autres éléments pédagogiques (textes libres, imprimerie, connaissance de l'enfant, etc...). Par contre au niveau de Π_1 , la leçon constitue la forme pédagogique puisqu'elle structure le vécu maître-élève. Enfin en Π_2 , elle répond bien au simple caractère de contenu sur lequel peut se construire une relation pédagogique.

Une seconde vérification de cette analyse transparaît de la lecture du texte J. WITTWER (1) sur ce même objet. Cet auteur dénonce très clairement le caractère formel et exclusif de cette pratique dans la pédagogie traditionnelle (Π_1) en écrivant, par exemple, que "l'erreur vient de ce qu'on attend tout ou presque de la leçon..." mais sa propre situation en Π_3 l'empêche de l'envisager autrement que comme élément ("la leçon n'aurait qu'un rôle partiel"), il ne la considère pas en effet comme pouvant constituer un contenu, très particulier, supporté par l'exercice d'une relation facilitatrice.

De la pédagogie en première personne fondée sur un référent épistémologique de type $P - R$ à la pédagogie en seconde personne fondée sur référent épistémologique de type $\frac{S}{P} - R$, il y a donc une filiation renvoyant à un accroissement de la généralité de l'objet, puisqu'il concerne un champ plus étendu de l'activité. Il y a aussi un accroissement conjoint de sa puissance puisqu'il est propre à des conduites très scientifiquement et très spécifiquement définies.

Ainsi, à partir de cette filiation, la pédagogie s'inscrit-elle dans un cadre - celui des activités de formation - où se pose le problème de la nature des relations en particulier celles de caractère démocratique. Elle suppose aussi, avant qu'on puisse la cristalliser plus concrètement autour de la notion de formation permanente, qu'on ait spécifié plus clairement son champ d'application.

(1) [202], p. 95 et sqq.

SECONDE PARTIE

LE CADRE DE LA FORMATION PERMANENTE.

CHAPITRE III

Le CHAMP DEMOCRATIQUE

Dans ce travail démonstratif, la démocratie constitue un des éléments de l'axiomatique puisqu'elle concourt à préciser les structures relationnelles. Cependant avec un tel objet, la construction de cette axiomatique prend volontiers l'allure d'une nécessité et d'un exorcisme. En effet, comme le progrès et la justice, la démocratie possède une valeur notionnelle qui s'intègre au domaine de la culture vécue. Mises en service de nombreuses idéologies apparemment contradictoires, ces notions seaturent facilement de démagogie lorsqu'elles jouent le rôle de support qu'on peut qualifier, sans risque d'abus, de transcendantal, aux divers modèles idéologiques des tenants de politiques variées. Cela confère à ces objets une ambiguïté (1) qu'il convient de chercher à réduire avant de pouvoir y recourir dans un système d'ordre conceptuel.

A - ANALYSE HISTORICO-CRITIQUE DE LA DEMOCRATIE DANS LES GROUPES SECONDAIRES (2).

1 - La démocratie idéaliste.

La première forme moderne de démocratie effective se trouve en Angleterre. C'est le régime de ce pays qui a servi, plus ou

-
- (1) G. BURDEAU ([622], p. 36) souligne l'importance de cette ambiguïté, actuellement, lorsqu'il écrit : "Il en résulte (manque de netteté de l'expression de la volonté populaire) que le concept de démocratie aussi bien que ses institutions sont affectées d'une ambiguïté..."
- (2) La distinction entre groupes primaires et groupes secondaires est due à C.H. COOLEY, cité par J. STOETZEL ([602], p. 556) : Un groupe primaire est un groupe dont tous les membres se connaissent, ce qui n'est pas le cas dans les groupes secondaires.

moins explicitement, de réfèrent aux auteurs qui se sont penchés sur l'analyse de cette organisation politique. MONTESQUIEU (L'esprit des Loix, XI, VI) (1) part de l'examen de sa Constitution pour montrer que son système de séparation des pouvoirs semble formellement susceptible d'assurer la liberté des citoyens (2). Plus tard, A. DE TOCQUEVILLE ([8], p. 270) prend ce même critère avec une plus grande implication personnelle puisqu'il écrit notamment dans une lettre à M. SENIOR, le 27 Juillet 1851 : "Je tiens presque autant à ce qui se dit de moi sur un côté de la Manche que sur l'autre, et j'ai d'ailleurs tant de sentiments et d'idées qui me sont communs avec les Anglais que l'Angleterre est devenue pour moi comme une seconde patrie intellectuelle" (3).

De façon plus conceptuelle, le régime britannique contribue fortement à l'élaboration d'un type politique que G. BURDEAU ([622] p. 47) nomme "démocratie gouvernée", première forme de régime démocratique". Cela signifie que, si conformément à son étymologie, le pouvoir procède du peuple, il ne correspond pas pour autant à l'imposition de sa volonté (4). En effet, il concerne le champ exclusif de la politique

-
- (1) On ne saurait négliger l'Idéal démocratique de J. BODIN - dont P. MESNARD fait le prédécesseur de MONTESQUIEU - idéal qu'il développe par la recherche d'une liberté rationnelle au sein d'une république monarchique "où l'autorité royale exprime avant tout l'autorité du peuple" (Préface à [36], p. 1).
 - (2) "Ce n'est pas à moi à examiner si les Anglais jouissent actuellement de cette liberté, ou non. Il me suffit de dire qu'elle est établie par leurs lois, je n'en cherche pas davantage", écrit précisément MONTESQUIEU.
 - (3) A. de TOCQUEVILLE aristocrate lui-même, "même s'il s'en défend" selon P. BIRNBAUM ([617], p. 13), considère l'Angleterre comme un régime démocratique parce que l'aristocratie y a su se montrer ouverte à l'industrialisation. Elle constitue en cela, devait-il écrire dans son voyage en Angleterre, "une exception" (cité par P. BIRNBAUM, [617], p. 38).
 - (4) Il convient de distinguer cette "volonté populaire" de l'homme total, tant citoyen que parent, travailleur et consommateur, de ce que J. SCHUMPETER ([666], p. 341 et sq.) met précisément derrière ces termes pour caractériser la démocratie classique qui est analysée ici. Chez cet auteur, dans la doctrine classique, les élus représentent cette volonté populaire. Leur mandat consiste à vérifier son respect dans les applications. Cette volonté, essentiellement bonne, est une entité qui correspond à la somme des volontés de tous les citoyens, êtres purs, bons et irréels. Pour J. SCHUMPETER la volonté populaire demeure, en ce sens, la somme des volontés individuelles donc des égoïsmes, de l'étroitesse de vue et des actes inintelligents.

et rejette donc toutes les "fantaisies" économiques et sociales.

Avant sa mise en oeuvre en France, pendant la période révolutionnaire, ce système a été décrit par MONTESQUIEU, lequel en exprime très clairement le caractère exemplaire lorsqu'il fonde sur le respect de la loi la règle commune qui implique comme "ressort" à son actualisation, la "vertu" des citoyens (1). Il s'agit d'une vertu, d'essence rationnelle constituant un élément de la raison pratique, pour reprendre la terminologie kantienne, qui suppose une conduite ascétique de la part d'hommes "frugaux" égaillaires et altruistes (2).

En définitive, l'idéal démocratique serait donc celui de citoyens "sages" (3), heureux dans la simplicité de leur vie au service de la patrie républicaine. Ils seraient protégés par des lois auxquelles ils se conformeraient parce que coïncidant avec leur aspiration à la liberté, à l'égalité et à la fraternité.

Un tel système réduit l'homme à sa seule dimension civique qui gère les rapports sociaux et il empêche la recherche de l'atteinte d'une égalité complète. En effet, s'il existe une hiérarchie entre ces individus, elle favorise les plus aptes (4) au commandement, tout en limitant leur pouvoir électif au champ politique.

Pour s'assurer de l'exclusion des tensions économiques, il s'agit de ne point laisser pénétrer dans le champ démocratique, le social où les ambitions et les intérêts viennent s'exciter. Par l'exercice

(1) "Le ressort est le civisme", écrit, très justement, G. BURDEAU ([622] p. 47).

(2) "Le bon sens et le bonheur des particuliers, écrit MONTESQUIEU (V, III), consiste beaucoup dans la médiocrité de leurs talents et de leurs fortunes. Une république où les lois auront formé beaucoup de gens médiocres, composée de gens sages se gouvernera sagement, composée de gens heureux elle sera heureuse".

(3) Il faut entendre par sagesse l'atteinte par la personne d'un niveau de maturité tel qu'elle synthétise suffisamment ses rapports au monde pour percevoir les relations de solidarité du collectif et du particulier.

(4) "Il s'agit bien moins, écrit A. de TOCQUEVILLE en 1845, à propos du gouvernement américain, pour les partisans de la démocratie de trouver le moyen de faire gouverner le peuple, que de faire choisir au peuple les plus capables de gouverner" (cité par G. BURDEAU, ibid, p. 51).

de la seule fonction politique, les gouvernements acquièrent ainsi une indépendance qui leur permet d'éviter la corruption et leur garantit le maximum de sagesse rationnelle dans leurs prises de décision (1).

Une conception idéaliste tellement a priori de la démocratie où l'homme est une sorte de pur esprit rationnel (2), un homme-dieu conformément à l'humanisme classique, avait peu de chances de fonctionner. En effet, elle a pour seule base un modèle philosophique à la fois libéral économiquement et rationaliste intellectuellement, puisqu'elle se fonde sur l'extension maximum du bon sens cartésien. Elle privilégie l'analyse juridique et philosophique de l'homme et de la société et elle a comme supports essentiels le droit - le bon droit même, actualisé en lois - et la raison, le bon sens de l'homme l'actuel sachant s'abstraire de ses intérêts particuliers. De façon plus objective, la démocratie gouvernée apparaît comme une forme d'oppression du peuple, une source d'aliénation pour l'homme, en rompant la totalité de sa personne. En effet, elle lui propose d'une part, conformément au modèle idéaliste et rationaliste, de se conduire en citoyen dans sa fonction politique, et d'autre part, comme être intégré à un système socio-économique vivant souvent dans des conditions précaires, de maintenir la disjonction entre ces deux types de conduites dans son vécu propre. Il existe donc un décalage entre ces deux instances culturelles, décalage que l'on retrouve dans le langage et dans l'instruction. Une vérification très claire de cette analyse ressort de l'examen des valeurs morales proposées aux jeunes dans l'école de la troisième république qui, en ses débuts au moins, fut le prototype de cette forme de démocratie par la manière dont elle cherchait à produire, avant tout,

(1) "La démocratie exclusivement politique, écrit G. BURDEAU ([622], p. 89), a été possible parce que, dans le moment où elle permettait aux possédants de la classe bourgeoise de trouver dans la gestion de leurs affaires privées un abri contre les exigences de l'Etat, les ouvriers, les artisans, les paysans étaient habitués à n'attendre leur réussite matérielle que de leur effort personnel, aidés, s'il se peut, par la chance".

(2) Très justement, J. J. ROUSSEAU (Le contrat social, III, IV), tout en proposant un système démocratique de même nature puisque pour lui "rien n'est plus dangereux que l'influence des intérêts privés dans les affaires publiques", reconnaît que "s'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement. Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes", écrivait-il alors.

des citoyens (1). On trouve un exemple assez caractéristique de cette tentative éducative décalée dans le livre de Morale (2), pris parmi d'autres (3), paru au début du siècle et en usage dans les écoles élémentaires :

C'est par l'exercice exclusif de la réflexion que l'on met l'enfant face aux exigences d'une morale rationnelle. C'est ainsi qu'on propose l'étude de la liberté morale à des enfants de 8 à 10 ans sous la forme du "pouvoir de choisir entre le bien et le mal" (4) ou bien "qu'on ne perd sa liberté morale qu'en perdant sa raison". De même, on propose aux enfants de cet âge, la responsabilité comme étant le produit "nécessaire et suffisant de la liberté et de la raison". Plus loin (p. 241), on caractérise le citoyen, dans une démocratie, comme étant un homme libre en droits qui "sont également sauvegardés par la loi".

Dans ce contexte hyper-rationnel à l'humanisme transcendantal, s'inscrivent les devoirs du citoyen envers l'Etat. Ce sont les multiples devoirs d'obéissance aux lois militaires dans un contexte nationaliste. Dans l'ouvrage considéré, ces devoirs occupent dix pages alors que l'exposé des droits du citoyen et des devoirs de l'Etat n'en prend que trois. On peut voir nettement, dans cette disproportion, le caractère oblique et distant du vécu de ce type de démocratie pour l'individu quasi complètement "surmoisé". Un des exemples les plus significatifs de cette tentative de constitution d'un surmoi collectif aliénant, se trouve dans la façon dont est présentée la préparation à la vie militaire (p. 249) : "Pour devenir un bon soldat, il faut une sérieuse préparation. Il faut que de bonne heure, l'enfant se rende compte de la signification des mots patrie, drapeau, discipline, dévouement qu'il entend souvent prononcer ; qu'il s'habitue de bonne heure à la règle ; qu'il s'instruise afin que plus tard simple soldat, officier, général, il ait une notion exacte de ce qu'il doit et de ce qu'il peut". Quand on sait combien, à cette époque, le soldat est considéré effectivement comme un objet dont le devoir essentiel est

(1) Cf. à ce sujet notre analyse sommaire ([337] , p. 27 et sq.).

(2) DELAGRAVE édit., Paris (cours des écoles primaires élémentaires, publié sous la direction de E. CAZES) 1917.

(3) Cf. par exemple les ouvrages de M. BALLOT et A. LEVEILLE, C.P. RENAUD).

(4) Cf. p. 70.

l'obéissance dans une structure relationnelle de nature sado-masochique, on comprend combien une telle information, professée dans un système scolaire fondé sur la discipline, a un caractère culpabilisant et aliénant par l'écart qui existe entre la culture vécue et l'image idéalisée qu'on en propose (1). On comprend clairement aussi, combien ce modèle culturel, scolairement verbalisé, puisse constituer un référent puissant pour s'imposer dans un système de connotations d'un tout autre ordre, au point de réduire ce système à des traces irrationnelles inacceptables.

En fait, si ce modèle démocratique, fondé sur l'a priorisme rationaliste a pu se perpétuer pendant si longtemps dans notre pays, c'est qu'il s'appuie sur les superstructures logiques de l'individu qu'il met en contradiction avec le vécu propre. Il fait de la démocratie, non pas une construction humaine souhaitable, mais une entité inaccessible que l'homme rencontre dans sa vie intellectuelle précocement, sans qu'il puisse l'élaborer à partir de ses actions (2). Devenu adulte, capable de l'appréhender rationnellement, il se trouve en présence d'un modèle pré-établi générateur d'ambivalence : c'est à la fois un objet d'adhésion rationnelle et de rejet vécu. On peut penser que cette ambivalence qui constitue une des sources fondamentales de l'ambiguïté du concept même de démocratie, a contribué à réduire l'intérêt et l'engagement des individus pour ce système institutionnel. En effet, il est à la fois désiré rationnellement et maudit parce que vécu historiquement (3) de façon plus ou moins consciente, comme une duperie. Ainsi, est-ce donc son

-
- (1) Dans une lecture jungienne, il paraît pertinent de considérer que la démocratie gouvernée se limite éducativement au jeu des "personae" dont elle contribue à l'élaboration quasi exclusive alors que, a priori, elle visait à l'actualisation du "soi" de chacun.
 - (2) Cela a pu susciter chez certains individus l'impression que la démocratie relève de l'irrationnel comme, par exemple, chez les spontanéistes.
 - (3) L'historicité dont il est ici question, concerne, en propre, l'individu. Elle ne s'inscrit pas dans une problématique jungienne qui étendrait cette problématique à la cristallisation archétypique inconsciente plus ou moins revivifiée.

ambivalence qui a fondé sa perpétuation (1) et l'impertinence du modèle théorique sur lequel elle repose qui contient les germes de sa destruction.

Par certains aspects, cette analyse s'apparente à celle de J. SCHUMPETER ([666], p. 360 et sqq.) lorsqu'il insiste sur le caractère symbolique de la démocratie identifiée à une sorte d'idéal social rationnel dépassé, auquel l'homme adhère. C'est un peu comme si, ayant tellement confiance en la valeur du modèle saturé de rationalisme, l'homme en faisait un objet de foi (2) qui contrebalance la réalité politique et sociale. Cet objet de foi assure la permanence des institutions fondées sur des principes de cet ordre et renforcées par un langage qui tend à décrypter les faits historiques conformément à ce modèle. Cela peut être, parfois, adéquat dans certains pays comme par exemple la Suisse ou les U. S. A. (3).

-
- (1) G. BURDEAU ([622], p. 50) souligne aussi la perpétuation de ce modèle démocratique. Il attribue cela à la portée de l'action éducative. Ce serait donc par sa rationalité humaniste qui a pu contrebalancer les pressions d'ordre socio-économique renvoyant à l'ensemble des motivations affectivo-sociales, voire même physiologiques, des individus, que la démocratie gouvernée a survécu. Citant Jules FERRY, "Il ne peut y avoir de révolution à faire tous les matins", il conclut : "on conçoit dès lors que l'oeuvre durable du régime ait été son oeuvre éducatrice".
- (2) Dans une problématique plus freudienne, cela reviendrait à dire que la valence surmoïque en arrive, tellement elle sait être puissante, à maîtriser le noyau du moi.
- (3) "La démocratie, écrit J. SCHUMPETER (p. 362), quand elle devient un objet d'apologétique, cesse d'être une simple méthode ressortissant comme une machine à vapeur ou un désinfectant à la discussion rationnelle. Elle devient ce que, me plaçant à un autre point de vue, je l'avais tenue pour incapable de devenir, à savoir un idéal ou plutôt un élément de l'ordre idéal des choses. Le terme même "démocratie" peut devenir un drapeau, un symbole de tout ce qu'un homme prend à coeur, de tout ce qu'il chérit dans sa patrie, qu'il existe ou non de lien rationnel entre ces deux entités". Il ajoute plus loin (p. 363) : "En second lieu, on doit tenir compte du fait que dans beaucoup de pays, les formules et la phraséologie de la démocratie classique sont associées à des événements et des évolutions historiques qui sont approuvées avec enthousiasme par la grande majorité du peuple". Par la suite, il écrit encore (p. 364) : "En troisième lieu, on ne doit pas méconnaître qu'il existe des systèmes sociaux dans lesquels la doctrine classique s'ajuste effectivement aux réalités avec un degré d'approximation suffisant".

Conclusion.

La démocratie classique ou gouvernée répond à un modèle analytique que la convergence de travaux semble fonder pertinemment. Elle procède d'une construction rationnelle idéaliste à partir des institutions anglaises du dix-huitième siècle. En France, c'est la Révolution de 1789 qui en a permis l'actualisation.

Ce type de démocratie a pour outil analytique essentiel, le droit et la philosophie qui en constituent précisément le métalangage. Il tend à favoriser le développement d'un homme idéal, un "nous", sorte d'être produit du fonctionnement de sa seule raison pratique, qui peut agir concrètement en tant que citoyen.

Historiquement, cette démocratie a survécu en ne s'appuyant que sur le côté raisonnable de l'homme et en parvenant à scotomiser, partiellement au moins, ses besoins socio-économiques. Pourtant, cette origine d'ordre idéaliste l'a condamnée au conservatisme social et, par là, en a réduit l'expansion.

En fait, la démocratie gouvernée, par la distance entretenue entre le modèle régulier et le vécu, apparaît conflictuelle et opprimante, (1), irréaliste, donc non-libérante, c'est-à-dire en contradiction avec sa finalité. Par la distance, même entretenue entre l'homme tel qu'il devrait être-dont l'adaptation s'appuie uniquement sur le processus d'assimilation-et tel qu'il est, elle apparaît comme une institution aliénante, peu propice au changement mûrissant de l'individu. Elle se limite alors au jeu fonctionnel des représentations mandatées, elle devient un système vide de tout vécu qui s'apparente au formalisme. Elle se réduit, en cela, à un système institutionnel adaptatif unipolaire dont le pôle unique procède de l'assimilation rationnelle de la règle transcendante.

2 - La réaction collectiviste.

Si la démocratie gouvernée reste d'ordre purement

(1) "La conscience primitive du devoir est essentiellement hétéronome, puisque le devoir n'est que l'acceptation des consignes reçues de l'extérieur" écrit J. PIAGET ([480], p. 79, 3ème édit.), après P. BOVET.

politique la réaction collective tend à promouvoir un autre type de démocratie qui se fonde sur le social et où domine la volonté du peuple réel (1).

Dans ce système, l'homme en situation tend à exprimer effectivement ses besoins que les décisions prises collectivement permettent d'actualiser. Historiquement, les bases de ce modèle semblent se trouver dans les travaux des premiers socialistes utopistes et, à travers eux, dans ceux de J. J. ROUSSEAU (2). Chez lui, comme chez eux, il convient de substituer à la société corrompue une société naturelle, non viciée en son système et en son fonctionnement. Cependant, malgré l'attachement culturel des socialistes à la pensée de l'auteur du "contrat social", il y a une certaine distance entre leur idéal et celui de J. J. ROUSSEAU. Pour ROUSSEAU, en effet, le respect de la nature humaine conduit au comportement raisonnable (3). Chez ce philosophe, le législateur agit en pédagogue, il médiatise les conduites par le respect de la loi qu'il propose. Il permet le dépassement génétique de chaque homme pour qu'il accède au statut du citoyen. Par là, ROUSSEAU s'attache surtout au sujet, à l'homme pris en tant qu'individu (4). Chez les socialistes par contre, chez BABEUF, P. BUONAROTTI et S. MARECHAL, qui militent chez les égaux, l'accent porte sur la société en son ensemble et sur la possibilité de l'envisager globalement de façon quasi-matérialiste (5). Par exemple, dans le manifeste des plébéiens,

(1) G. BURDEAU ([622], p. 47) définit ainsi "la démocratie gouvernante".

(2) L'influence de ROUSSEAU sur BABEUF est évidente et même explicite ; C'est ainsi que celui-ci est allé jusqu'à débaptiser son fils Robert pour lui donner comme prénom Emile en hommage à l'élève idéal de l'auteur genevois. On peut citer également comme précurseur le modèle hermétique de T. CAMPANELLA [41].

(3) Par exemple, à travers la pratique de la religion naturelle qui est à peu près celle de l'homme rationnel (cf. à ce sujet l'étude de P. BURGELIN [40], p. 22 et sqq.). cf. aussi G. SNYDERS [235], p. 425 et sqq.).

(4) Les révolutionnaires bourgeois de 1789 ne s'y sont pas trompés puisqu'ils l'ont honoré : il fut conduit au Panthéon, ROBESPIERRE et Saint-Just ont même officialisé la religion du vicaire savoyard (décret du 7 mai 1794).

(5) Bien que moins explicite, l'influence des matérialistes de l'Encyclopédie et surtout de DIDEROT est particulièrement nette chez BABEUF, BUONAROTTI et MARECHAL qui professent l'athéisme.

profitant de ce qu'il développe une thèse totalement égalitariste, G. BABEUF écrit notamment... "la société n'est qu'une grande famille" (1). Pour ces socialistes, la nature prend ainsi un tout autre aspect que chez ROUSSEAU. Chez MARECHAL, par exemple, elle est la seule "institutrice de l'enfance", c'est-à-dire qu'elle doit pénétrer l'homme en tant qu'elle est son milieu de vie. Chez ROUSSEAU, par contre, il y a, d'une certaine façon, rattachement de ce concept à un courant rationaliste en ce que c'est l'homme qui s'approprie activement le milieu naturel par son dynamisme interne. Plus généralement, les socialistes utopistes, très influencés par LOCKE (2), se rattachent beaucoup plus aux empiristes et aux réalistes en ce qu'ils insistent sur le caractère égalisant et actif du milieu pour façonner l'homme.

La marque de ce modèle socialiste se trouve dans les développements de SAINT-SIMON (3) qui a su construire une systématique de la société et mettre en évidence son organisation pour en dégager les voies de transformation. Elle se trouve également chez PROUDHON et chez d'autres encore (CABET, BLANQUI), cependant c'est dans le modèle de MARX et dans celui de son continuateur, LENINE, qu'elle paraît être la plus intéressante à analyser surtout parce qu'ils présentent un début de réalisation.

Dans sa critique hégélienne, MARX (1843) (4) a insisté sur le fait que la loi démocratique devait être conçue, par une sorte de renversement de l'idéal bourgeois, non comme une entité transcendante mais comme un produit essentiel de la société humaine constituée d'hommes réels existants. C'est ce qu'il exprime clairement lorsqu'il écrit : "De même la démocratie est l'essence de toute Constitution politique : l'homme socialisé considéré comme une constitution politique particulière... L'homme n'existe pas à cause de la loi, c'est la

(1) Cité par M. DOMMANGET ([218], p. 83).

(2) P. BUONARROTI fut l'élève de SARTI, un disciple de LOCKE et de CONDILLAC, à l'Université de Pise. Il avait également lu ROUSSEAU, HUME, et HELVETIUS.

(3) E. LABROUSSE le considère davantage comme un planiste que comme un socialiste.

(4) Cité in sociologie critique par M. RUBEL ([662], p. 148).

loi qui existe à cause de l'homme : c'est une existence humaine, tandis que dans les autres (formes politiques) l'homme est l'exigence légale. Tel est le caractère fondamental de la démocratie".

Dans cette démocratie désubjectivée, il ne s'agit plus de se référer à des valeurs, mais à des besoins de groupes humains que l'état, à leur service parce qu'il en est l'émanation, doit satisfaire pour favoriser leur plein épanouissement, non en tant que sujets isolés, mais que membres "situés" d'une société, selon l'expression (1) de G. BURDEAU ([622], p. 65).

Chez LENINE, la démocratie collective peut s'apparenter à la dictature prolétarienne une fois le pouvoir entre les mains des anciens opprimés. C'est ce qu'il écrit notamment dans l'Etat et la révolution (2) : "En même temps qu'un élargissement considérable de la démocratie devenue pour la première fois démocratie pour les pauvres, démocratie pour le peuple et non pour les riches, la dictature du prolétariat apporte une série de restrictions à la liberté pour les oppresseurs, les exploités et les capitalistes".

Pour cet auteur, la démocratie "reste cependant une forme d'Etat"(3). A ce titre, elle demeure un système provisoire qui formalise l'égalité et la contrainte. Dans une société réelle, communiste ou l'Etat disparaît, cette institution perdrait sa raison d'être.

(1) On comprend alors la critique marxienne de la conception robespierriste de la démocratie : "loin de voir dans le principe de l'Etat, la source des maux sociaux, les héros de la Révolution française voient au contraire dans les tares sociales la source des maux politiques. C'est ainsi que ROBESPIERRE ne voit dans la grande pauvreté et la grande richesse qu'un obstacle à la démocratie pure. Il désire donc établir une frugalité spartiate générale. Le principe de la politique, c'est la volonté. Plus l'esprit politique est unilatéral, autrement dit, plus il est achevé, et plus il croît en la toute puissance de la volonté, plus il est aveugle à l'égard des limites naturelles et spirituelles de la volonté, il est d'autant plus incapable de découvrir la source des maux sociaux". (1844, cité in Ibid, pp. 284-285).

(2) [57], p. 432.

(3) [57], p. 445 et sqq.

Ainsi la démocratie collective n'est-elle pas une institution en soi mais une sorte de séquence historique qui fait suite à la démocratie bourgeoise. Elle se fonde sur un modèle objectiviste de la société qui est traitée comme système ayant des lois de fonctionnement appréhendables par l'analyse scientifique. Dans ce système, l'homme apparaît comme un faisceau de besoins qui dépendent du milieu où il se situe. C'est l'accumulation des besoins convergents des hommes, donc un processus d'ordre quantitatif, qui détermine le système politique dont les qualités évoluent selon les structures quantitatives.

Dans cette perspective, l'analyse fondée sur un modèle réaliste porte avant tout sur des données d'ordre sociologique (1). Elle réduit l'homme à un objet social (2) dont l'épistémie serait utilitariste en empirique. Le poids de cette approche sociologique se traduit par la réduction de la démocratie (3) à un état de quasi-structure (4). En effet, dans la mesure où elle demeure relative à l'état du milieu sociologique, elle ne forme pas un tout autorégulé comme l'institution, elle ne tend pas à se transformer dans un système de même ordre, plus équilibré, mais à disparaître en même temps que l'état (5) dans la société communiste.

Sur le plan individuel, elle exclut une conception de l'homme social, c'est-à-dire accédant à une autonomie structurée, pour y substituer l'homme collectif fondu en un groupe dont il constitue à la fois un produit et un des organes par le jeu de ses tendances plus

(1) Certains, comme M. DOMMANGET ([218] ; p. 148), voient en SAINT-SIMON "le premier des sociologues", pour beaucoup (cf. en particulier R. ARON, [609], Leçon III) il est évident que l'analyse marxiste est d'ordre sociologique.

(2) On peut trouver toute la pertinence de cette proposition dans tous les référents sémantiques de A. MAKARENKO chez que les termes de communauté et de colonie sont très fréquemment usités.

(3) Dans la postface de la seconde édition du Capital, K. MARX exprime clairement ce réalisme lorsqu'il écrit : "pour moi... le mouvement de la pensée n'est que la réflexion du mouvement réel, transporté et transposé dans le cerveau de l'homme".

(4) Cf. J. PIAGET ([90], p. 5 et sqq.)

(5) En fait, l'Etat disparaît parce que son rôle est étendu à l'infini et qu'il ne reste plus essentiellement politique.

ou moins convergentes. De façon plus personnalologique, la conception collectiviste traduit la disparition de l'homme authentique qui se présente alors comme un produit fuyant en avant avec le groupe social par la seule mise en oeuvre de ses besoins intégrés à ceux d'autrui en une communauté unanime. Dans ce contexte, ses comportements ont des motivations d'ordre sub-rationnel (1) renvoyant à des analyses de type réflexologique (2). Son intégration au groupe repose sur des conditionnements verbaux au langage en faveur. Il suffit d'analyser la sémantique bolchevique par exemple, pour voir combien cette polarisation manichéenne du discours atteint un haut niveau d'institutionnalisation. L'analyse du mot "Impérialisme" peut servir, à cet égard, de révélateur (3). Dans la phraséologie marxiste, on le réserve aux entreprises politiques du camp libéral - par exemple, l'intervention américaine au Vietnam - alors que, objectivement, des interventions analogues, comme celle de l'U. R. S. S. en Tchécoslovaquie en 1968, n'ont pas droit à un tel qualificatif pour caractériser l'action de l'envahisseur. Elles l'obtiennent, malgré tout, de la part d'autres membres du même camp (les Chinois), ce qui tend à fonder l'objectivité de notre analyse.

Dans les démocraties de type collectiviste, on s'efforce ainsi de réduire la personne à sa participation à la vie collective (4)

- (1) H. MARCUSE ([651]) critique le caractère pseudo-rationnaliste du modèle soviétique, il souligne, au contraire, son caractère réaliste de nature idéologique. Il écrit notamment (p. 110) ; "Puisque la réalité de l'intérêt particulier est encore en contradiction de l'intérêt du tout et que la nationalisation n'est pas la socialisation, la rationalité du réalisme soviétique apparaît profondément irrationnelle : elle est une conformité imposée par l'appareil économique et politique".
- (2) Cela fonde la significativité du modèle pavlovien dans ce système social, modèle à la fois matérialiste, empiriste et réductionniste psycho-physiologique.
- (3) Toute la terminologie marxiste donne aux discours des hommes politiques imprégnés de cette idéologie, un langage très particulier et très caractéristique qui en permet une reconnaissance aisée.
- (4) Dans la société sans classe, "la démocratie est une communion, non un combat", écrit G. VEDEL.

et a développer surtout l'institution partisane (1). L'homme subit alors l'aliénation du groupe dans lequel il vit (2). Ses relations avec autrui se fondent sur des rapports de type domination-soumission puisqu'ils reposent sur la lutte pour le maintien de l'originalité du groupe au sens large, c'est-à-dire de la classe prolétarienne. C'est ce qu'exprime fort clairement G. BURDEAU ([622], p. 97) lorsqu'il écrit : "Ces partis (idéologiques socialistes) se caractérisent par le fait qu'ils rassemblent les individus sur la base de l'identité de leurs situations économiques. Leur originalité tient moins au nombre de leurs fidèles qu'au type d'humanité que leur existence suppose. Ils sont des partis des masses parce qu'ils sont les partis de l'homme des masses, de MASSEMENSCH, l'homme qui abdique son autonomie au profit du groupe. S'adressant à des hommes qui ont renoncé aux originalités individuelles, le parti de masse s'impose par la rigueur de sa discipline et l'homogénéité de sa doctrine". Au sein même du parti, lorsqu'on l'a reconnu apte à adhérer, l'individu voit son pouvoir de décision restreint par le simple fonctionnement de cet organisme centralisé. Cela fait de lui, davantage un agent de participation que de décision, une sorte d'automate désenchanté à l'imagination raidie et comme calcifiée", selon l'expression de C. BAUDOUIN ([365], p. 288). On comprend alors qu'il vive dans un climat à la fois peu réel, (le monde étant vu à travers l'analyse collective qui en est faite) et peu authentifiant (sa pensée reste dépendante de ce qu'admet et valorise le groupe). Dans ces conditions accepter une soumission au groupe et s'identifier à lui

(1) A. KRIEGER [21] souligne le caractère totalisant du parti auquel se soumettent tous ses membres et dont il constitue le bien unique en ce qu'il transcende la personnalité et les statuts de chacun.

(2) En des pages sévères, C. G. JUNG ([55], p. 218 et sqq.) a dénoncé ce qu'il nomme une extinction de la moralité lorsque la vie collective tend à primer sur les qualités individuelles. "Elle (la société), écrit-il, accorde ainsi, par le fait même, une prime à tout ce qui ne demande qu'à végéter dans le laisser-aller et l'irresponsabilité ; il est inévitable que l'individu soit opprimé, acculé".

ou à celui qui en personnalise (1) l'image paraît presque nécessaire.

CONCLUSION.

La démocratie collective, telle qu'elle se présente aujourd'hui, paraît vouée à l'accroissement de sa rigidité et à une suite de ruptures, de crises chez les dirigeants en raison de leur impossibilité essentielle de procéder à sa conceptualisation autrement que dans un système de même niveau de complexité. Cette inévitable reproduction s'exprime à travers la lecture structuraliste qu'on peut en faire. Ce système institutionnel n'atteint pas l'état structurel parce qu'il repose, en premier lieu, sur le pôle unique du vécu; produit réaliste de l'environnement, et qu'il réduit la règle au seul cumul des faits sociaux déterminés donc procédant d'une problématique externe.

De façon plus formelle, l'absence d'autorégulation se retrouve liée à celle d'un tout transformable. En effet, les mécanismes qui évitent son éclatement ne procèdent pas du peuple mais des tenants du pouvoir qui décident sans controverses limitant les conflits au niveau le plus élevé de la hiérarchie décisionnelle, sans participation directe ou indirecte des usagers.

Cependant, malgré ses carences structurales et humaines objectives, la démocratie collective marque un progrès par rapport à la démocratie gouvernée. Ce progrès réside dans l'extension possible de son champ d'application qui dépasse le seul domaine politique. En cela, elle tend à devenir un concept galiléen. Mais elle demeure encore un quasi-concept puisque, pour ses promoteurs, sa généralisation liée à celle des fonctions de l'Etat, expression du pouvoir non seulement politique mais aussi économique et social, doit aboutir à leur disparition simultanée.

Le caractère galiléen de cette conception de la démocratie, tend à pointer également au niveau de l'individu en ce que, comme l'Etat, toutes ces instances sont concernées fonctionnellement. Cependant, ici encore, la nature du modèle théorique explicatif, à la fois réaliste et matérialiste, empirique et pragmatique donc réductionniste

(1) La logique du système veut que cette personnalisation, ce culte de la personnalité selon l'acception même, se développe et qu'elle soit régulièrement combattue par les nouveaux leaders pour renaître à leur profit.

socio-physiologique, fixe la démarche adaptative de l'homme à son milieu, sur l'accommodation (1).

Dans ce contexte théorique, l'homme perd objectivement son caractère d'être autonome pour ne rester qu'un objet fondu dans un groupe, et d'une certaine façon "anesthésié" par le groupe, réduit à une hétéronomie culturelle, en un mot aliéné. Il entretient avec les autres membres du groupe des relations de nature sado-masochique que l'hétéronomie même empêche de dépasser (2).

3 - La démocratie bipolaire.

Aujourd'hui, dans les états technologiquement avancés, ces deux types assez purs de démocratie ne peuvent répondre tels quels aux besoins de la société globale et des personnes qui en font partie (3).

A la polarité humaniste, rationaliste, subjectiviste, idéaliste et assimilatrice de la démocratie gouvernée, la démocratie gouvernante répond exclusivement en se focalisant sur le pôle social réaliste, objectiviste, matérialiste et accommodateur, c'est-à-dire de façon tout aussi mythique et, somme toute, inadéquate. Si l'un des modèles met l'accent sur la règle et conçoit la démocratie comme un mécanisme de régulation politique pour en assurer la conservation, l'autre, en la généralisant à la totalité du vécu collectif, met l'accent

-
- (1) Les outils essentiels d'analyse qui constituent le méta-langage, la sociologie et l'économie, renforcent, par leur caractère exclusif, cette fixation.
 - (2) La démocratie soviétique, exemple objectif de cette démocratie collective, ne saurait donc être un instrument de libération humaine, mais de répression des tendances. H. MARCUSE le montre clairement lorsqu'il écrit ([652], pp.138 - 139) : "... L'Etat soviétique exerce pleinement des fonctions politiques et gouvernementales contre le prolétariat lui-même ; la domination demeure dans la division du travail une fonction spécialisée, et elle est en tant que telle le monopole d'une bureaucratie politique, économique, et militaire. Cette fonction est perpétuée par l'organisation autoritaire centralisée du processus de production... Ces circonstances (anormales du socialisme dans un environnement capitaliste) sont supposées exiger la continuation et même l'extension de l'Etat comme système d'institutions politiques ainsi que l'exercice par l'Etat de fonctions économiques, militaires, policières et éducatives oppressives sur et contre la société".
 - (3) Il est à remarquer que pour un auteur comme R. ARON [609], le problème majeur qui dichotomise le monde actuel n'est pas le type de démocratie mais l'état d'avancement industriel.

sur le fait social plutôt que sur l'institution. Ces deux types assurent, chacun à sa manière, une forme d'oppression des personnes. La plus ancienne historiquement fait précéder le fait par la raison, la seconde fait primer réalistiquement le vécu sur l'accession possible à l'autonomie rationnelle. Dans le premier cas, le vécu est rationalisé et non filtré rationnellement à partir des faits. Dans le second, il demeure en l'état sans ménager les chemins nécessaires à son abstraction rationnelle par le fonctionnement, entre autres, de relations intersubjectives. Plus simplement la démocratie gouvernée reste de nature idéaliste et la démocratie gouvernante de nature empirio-criticiste, ce qu'elle aurait souhaité dépasser en son projet mais ce à quoi son essence même, réaliste, la condamne.

Dans le monde moderne, il convenait, de par la seule nécessité du fonctionnement social, économique et politique, que ces deux formes de la démocratie puissent se rencontrer (1) et qu'elles s'orientent vers un système bipolaire (2) dont les formes varient selon les pays et les moments. Cette évolution conduit à ce que G. BURDEAU nomme la démocratie pluraliste. C'est ce système qui tend à concilier le caractère régulier de la démocratie gouvernée avec les exigences de généralisation des domaines concernés par la démocratie sociale (3). Cela se traduit par un dirigisme économique plus ou moins marqué selon les pays où, dans le même temps, on s'efforce de ménager les libertés individuelles et collectives et particulièrement, dans l'ordre économique, celle de l'entreprise. Pour reprendre la problématique de A. TOURAINE, dans l'exposé de son système politique, on peut dire que le rôle de la

(1) A. TOURAINE ([671], p. 61) trouve l'essence de cette démocratie dans le langage classique d'une déclaration des droits de l'homme et du citoyen, "expression admirable en ce qu'elle unit deux principes nécessairement liés et nécessairement opposés".

(2) Cela renvoie à peu près à ce que J. SCHUMPETER ([666], p.365 et sqq) inclut dans sa "théorie alternative de la démocratie", démocratie qu'il définit ainsi méthodologiquement : "la méthode démocratique est le système institutionnel, aboutissant à des décisions politiques, dans lequel les individus acquièrent le pouvoir de statuer sur ces décisions à l'issue d'une lutte concurrentielle portant sur les votes du peuple".

(3) "Elle (la démocratie pluraliste) ne rompt pas avec la démocratie classique ; elle entend en sauvegarder l'héritage tout en y ajoutant les exigences de la démocratie sociale", écrit G. BURDEAU ([622], p.108).

démocratie est d'assurer la liaison entre le progrès économique et la gratification des citoyens ([671], p. 314). Pratiquement, pour fonctionner, ce type de démocratie exige deux conditions : la première, comme la démocratie classique, implique que les individus soient responsables des décisions, et, directement ou indirectement, les imposent majoritairement tout en faisant abstraction, par une délibération rationnelle, des intérêts particuliers. La seconde, comme dans la démocratie sociale, concerne le support décisionnel qui doit s'étendre à la totalité des besoins des personnes en cause.

A l'évidence, cette forme de démocratie contient une source de contradictions (1) sur le plan du réel : avoir des intérêts, en tenir compte et savoir les dépasser volontairement dans le sens de ceux de tous. Cela suppose que l'on s'adresse à des individus maturés, "sevrés" dirait-on dans une terminologie freudienne. Or comme ce n'est manifestement pas le cas, le système ne peut que se bloquer (2) ; tout le monde est d'accord sur la nécessité de changements mais propose que ces changements soient le fait d'autrui.

Malgré son fixisme actuel, ses déviations possibles vers l'adhésion présidentialiste où le peuple remet son pouvoir à un homme, en réduisant le contrôle au minimum ou vers la réduction du pouvoir par le contrôle permanent et pluri-directionnel de groupes de pressions, la modèle pluraliste correspond à un progrès sur le plan théorique. En effet, il tend à la construction de la démocratie en tant que structure (3) puisque les représentants tiennent le pouvoir du peuple, et qu'ils ont pour mandat de favoriser les transformations dans tous les domaines souhaités par la majorité. Enfin la remise périodique de leurs

(1) Cf. l'analyse constitutionnelle faite par G. BURDEAU ([622], p. 109 et sq.) des textes italiens, bavaois, serrois et suisses qui ménagent la libre entreprise tout en reconnaissant, à des degrés divers, la nécessité du dirigisme.

(2) "Et c'est là ce qui explique que, dans le fait, le pluralisme soit une formule statique", écrit pertinemment G. BURDEAU ([622], p. 106), après avoir mis en évidence l'incapacité de surmonter les antagonismes existants.

(3) Le modèle d'un socialisme moderne proposé par A. PHILIP ([67], chap. V) répond assez valablement à cette analyse. En effet, il est conçu comme "une technique de réalisation des valeurs démocratiques" ayant pour finalité de créer "une société responsable gérée démocratiquement par des hommes responsables". (p. 199).

mandats dans la concurrence électorale, agit comme un mécanisme régulateur (1), temporairement au moins, pour assurer la pérennité du système. La démocratie ainsi conçue institutionnalise donc le changement possible et la loi devient contingente aux besoins de la majorité.

Cependant, pratiquement, l'irresponsabilité vécue bloque le système. Mandataires et mandatés cherchent le plus souvent à promouvoir leurs intérêts en-deçà de l'analyse rationnelle. Pour ceux-là, il s'agit de remettre en cause les décisions possibles lorsqu'elles ne sont pas conformes à leurs intérêts, pour ceux-ci, il s'agit de s'assurer la conservation du pouvoir. La non-coïncidence de la construction du plan avec les élections législatives, la durée de sept années du mandat présidentiel qui réduit la régulation électorale, la crainte de la délégation du pouvoir à des assemblées régionales, illustrent assez clairement le manque de confiance des mandatés dans leurs mandataires et celle, plus latente en eux-même, qui se traduirait par la perte du pouvoir.

Ainsi la démocratie pluraliste, si elle marque un progrès théorique tendant à en réduire l'ambiguïté conceptuelle en en permettant l'analyse structuraliste, conserve-t-elle, concrètement par ses contradictions mêmes, toute une part d'ambiguïté. Cette ambiguïté se traduit par l'incapacité où l'on se trouve de la définir, sur le plan concret, autrement qu'en un langage ambivalent. Les mots ont une référence souvent en contradiction avec leur connotations que marque une absence de "crédibilité" politique des élus. Du point de vue individuel, cette ambivalence conduit à rejeter la pratique même de la fonction politique en ne lui reconnaissant qu'une valeur idéale trop distante du vécu. Pour l'homme, son statut de citoyen demeure encore disjoint de son vécu quotidien ce qui confère à sa conduite, en ce domaine, un manque de positivité et à ses relations peu d'intersubjectivité.

Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser les réponses que font les individus lorsqu'on les interroge sur la chose publique.

(1) Au niveau le plus global de la réalité sociale le terme de contrôle peut être remplacé par celui de démocratie, remarque à peu près, A. TOURAINE ([671], p. 143).

Dans notre enquête ([766], p. 178 et sqq.), nous avons noté combien les jeunes s'intéressent peu à la politique puisque c'est seulement 7 % d'entre eux qui se disent concernés par ces problèmes (1). Quant à leur information (2), elle demeure très moyenne comparativement à celle dont ils font preuve dans d'autres secteurs d'intérêts (spectacles, vie culturelle, etc...) même si elle semble parfois augmenter avec l'âge (3).

Ces attitudes (4) actualisées en opinions ou en conduites tiennent à la faible adéquation du système démocratique. En effet, les jeunes comme les adultes, mais sans doute plus fortement, souhaitent participer d'une manière active à la gestion des institutions susceptibles de leur permettre la réalisation de leurs besoins. Cependant, ils n'y parviennent pas parce que leur action s'insère dans un complexe statique. Toutefois, s'ils pèsent sur l'un de ses pôles, ils provoquent des réponses du milieu sur le second.

Demandent-ils à agir concrètement (5), c'est-à-dire à

-
- (1) L'intérêt et l'hostilité à l'égard de la politique sont, à la fois, plus fort chez les garçons que chez les filles avec respectivement 9 % et 44 % de réponses contre 5 % et 21 %. Ce désintérêt évolue avec l'âge, il paraît être lié au niveau socio-culturel. En effet, il a tendance à diminuer chez les scolaires et à augmenter chez les non-scolaires.
 - (2) Cf. notre recherche ([767], p. 58 et sqq.).
 - (3) Cela corrobore l'enquête du Ministère de la jeunesse et des sports ([771], p. 219) où les jeunes interrogés s'intéressant à la rubrique politique dans leur journal quotidien, sont de plus en plus nombreux de 15 à 20 ans, puisque leur taux passe de 11 % à 25 %.
 - (4) On en trouve une preuve complémentaire dans le fait que les jeunes, membres de mouvements de jeunesse, attribuent à la formation civique une importance moindre qu'à la formation relationnelle plus directement vécue.
Cf. notre étude ([766], p. 198).
 - (5) Se référant à une enquête de l'I.F.O.P. (1966), on note dans le travail du Ministère de la Jeunesse et des sports ([771], p. 218), cet intérêt des jeunes pour les problèmes politiques concrets. On lit notamment : "le jeune d'aujourd'hui, cherche une information objective lui permettant une réflexion fondée sur le réel qui lui fera comprendre les problèmes de son temps, et lui fera découvrir les solutions capables de susciter le progrès... Ils (les jeunes) supportent mal une phraséologie et un verbalisme qui leur semblent sans rapport avec les réalités concrètes".

faire porter leurs efforts sur les besoins à satisfaire, ils obtiennent du pouvoir politique des demandes de participation au fonctionnement des institutions (1). Demandent-ils à participer à ce fonctionnement, on leur rétorque, en général les mêmes, qu'il s'agit pour eux de définir d'abord clairement leurs besoins. Ce chassé-croisé renforce le blocage du système et réduit les possibilités d'adaptation. Il renvoie, à ceux qui le subissent, l'image d'une simple fiction, d'une machine fonctionnant à vide, sans influence sur le vécu. Ce contexte institutionnel paraît ainsi propice aux manipulations, aux jeux verbaux formels, (2), hors du pouvoir qui serait aux mains de groupes de pressions (3), alors que ces groupes le perçoivent volontiers dans le système même. Cela fortifie une totale confusion par absence de dynamisme. Tout se mêle en l'instant ; les frustrations s'accroissent sur le plan du pouvoir comme sur celui des besoins. Dans le même temps, les relations (4) stagnent au niveau de la méfiance, de l'image d'une toute puissance ou d'une toute faiblesse de l'autre (5), l'insécurité institutionnelle les fixe ainsi dans une typologie sado-masochique.

CONCLUSION.

En sa forme actuelle, la démocratie pluraliste cherche

- (1) Les conseils municipaux de jeunes dont les pouvoirs sont quasiment inexistantes, sont des institutions de cet ordre où il s'agit davantage, de canaliser l'énergie en des jeux fictifs, plutôt que de promouvoir l'insertion dans le réel.
- (2) Un exemple assez caractéristique de cela, est celui des conseils d'administration des lycées où parents, enseignants et élèves se réunissent pour discuter, voire prendre des décisions qui demeurent sans effet faute de moyens (matériels principalement) de les appliquer.
- (3) D. REISMAN (traduction française, 5ème édition, [591], p. 313 - 314) écrit précisément : "sur le plan de la situation, il semble que la structure monopolistique des groupes de pression paralyse les efforts de l'individu qui cherche à accroître son pouvoir".
- (4) Sur l'analogie qualitative des processus fonctionnels, relationnels inter-individuels et collectifs. Cf. A. TOURAINE ([671], p. 61, après G. GURVITCH).
- (5) M. MERLEAU-PONTY ([468], p. 110) a su montrer combien les rapports à autrui sont facilement entachés de telles attitudes en ce qu'ils répondent à un sentiment profond d'inégalité.

à intégrer en un ensemble adaptatif les deux pôles, politico-réaliste et socio-réaliste, à partir desquels elle s'est développée. Le produit de cette intégration ferait de la règle une construction servant de référent au vécu.

Pour l'heure, il paraît bien que cette tentative d'intégration ait échoué. Les raisons de cet échec semblent tenir à ce que cette forme de démocratie repose sur une analyse incomplète de la situation concrète pour permettre le recours à un modèle abstrait. De cela il résulte que ce défaut d'analyse fait qu'elle s'efforce de développer une institution dynamique sans s'être assurée du dynamisme psychologique des personnes concernées, c'est-à-dire de leur maturité "personnologique" permettant de vivre et d'assumer les situations authentiquement démocratiques. Comme les autres formes, elle demeure donc un jeu sadomasochique essentiellement répressif. Même si elle a aperçu, par instants, qu'elle devait procéder selon un outil analytique nouveau : la psycho-sociologie (1), l'emploi qu'elle en fait demeure inauthentique puisque les échanges restent d'ordre exclusivement statutaire (2), qu'ils se limitent à l'information formelle et non vécue. Ils se présentent, dès lors, davantage comme des outils de manipulation aliénants que comme des médiations à la formation de chacun puisque le dialogue entre les **mandatés et les mandataires** demeure un pseudo-dialogue. En effet, il ne repose pas sur un échange mais sur la transmission d'une information dont la pertinence tiendrait au seul statut du locuteur.

(1) La création d'un secrétariat d'Etat chargé du contact entre le gouvernement et les français, l'institutionnalisation du dialogue le vendredi à l'Assemblée entre les parlementaires et les ministres sont des preuves de cette orientation.

(2) Cela est conforme à l'analyse de M. CROZIER ([628], p. 286 et sqq.) qui, après M. WOLFENSTEIN et N. LEITES [607], R. METRAUX et M. MEAD [657], M. MEAD et M. WOLFENSTEIN [656], souligne la peur des relations face à face dans notre pays et ajoute : "l'autorité est convertie le plus possible en règles impersonnelles et les structures même de l'organisation semblent agencées de telle sorte qu'une distance suffisante pour que la sécurité de chacun soit assurée, puisse s'établir entre les gens qui ont à prendre des décisions et ceux qui seront affectés par ces décisions" (p. 288).

Ainsi, malgré l'aperception de sa dimension nouvelle et le traitement de la relation par un outil nouveau : la psycho-sociologie, la démocratie pluraliste reste-t-elle statique parce qu'elle s'insère dans un contexte inadéquatement préparé à son actualisation. Ce manque de préparation se traduit par l'absence d'authenticité rationnelle liée au diachronisme vécu-règle et par sa cristallisation en un tissu de contradictions. Cependant, malgré son statisme actuel, cette forme démocratique correspond à un progrès théorique du modèle. Seule l'inadéquation aux faits, en raison du caractère historiquement polymorphe de la société dans laquelle elle s'inscrit, l'empêche de s'actualiser.

4 - Résumé et conclusion de l'analyse historico-critique.

La démocratie semble avoir connu historiquement trois phases qui se recouvrent partiellement. Dans la société pré-industrielle, la première forme qui s'est développée fut d'ordre exclusivement politique. Fondée sur le droit et la métaphysique, reposant sur un modèle épistémologique rationaliste, elle avait pour support analytique le juridisme et la philosophie. Elle a cherché à développer une société pollicée de citoyens responsables rationnellement.

Dès le début de son application dans la société bourgeoise industrielle, ce modèle idéaliste a été contredit par un autre qui vit le jour sous l'influence du courant socialiste. Ce modèle plus global, d'essence réaliste, puisque né du naturalisme empirique anglo-saxon, a proposé une démocratie sociale fondée sur le vécu de l'homme total socialisé. Ayant pour support analytique la sociologie et l'économie, et pour idéologie surtout le matérialisme, il a cherché à assurer le fonctionnement d'hommes membres d'une collectivité plutôt que de personnes responsables.

Ces deux types de démocraties essentiellement exclusifs manquent, en fait, l'un comme l'autre de beaucoup de pertinence. Ils ne peuvent conduire, selon A. TOURAINE ([671], p. 66), qu'à des formes pathologiques de la relation en s'excluant mutuellement. En effet, pour le plus ancien, de caractère subjectiviste, l'homme est considéré comme s'adaptant de façon purement assimilatrice. Par contre, pour le plus récent, objectiviste, l'homme s'adapte par accommodation au milieu.

Pratiquement, l'impertinence de ces analyses justifie le caractère mythique de ces deux formes d'idéologies qui se situent en filiation avec des croyances religieuses. C'est ce qu'ont clairement montré J. SCHUMPETER et, avant lui, H. BERGSON. Ce dernier s'exprime sans ambiguïté lorsqu'après avoir insisté sur le caractère idéal de la démocratie faite pour des hommes vertueux, il insiste sur sa filiation évangélique par son support théologique. Il écrit notamment (135), p. 360 : "On en découvrirait les origines sentimentales dans l'âme de ROUSSEAU, les principes philosophiques dans l'œuvre de KANT, le fond religieux chez KANT et chez ROUSSEAU ensemble : on sait ce que KANT doit à son piétisme, ROUSSEAU à un protestantisme et à un catholicisme qui ont été fondés ensemble. La Déclaration Américaine d'Indépendance (1776) qui servit de modèle à la Déclaration des Droits de l'Homme a d'ailleurs des résonances puritaines : "Nous tenons pour évident... que tous les hommes ont été doués par le créateur de certains droits inaliénables... etc..." Les objections tirées du vague de la formule démocratique viennent de ce qu'on en a méconnu le caractère éminemment religieux".

Ce sont à peu près les mêmes arguments que développe J. SCHUMPETER ([666], p. 361 et sqq.). Après avoir souligné l'origine religieuse de la démocratie (1), il transpose les catégories théologiques dans le champ démocratique fondant l'égalité humaine par analogie avec l'égalité devant le créateur. La démocratie peut devenir alors un objet de foi (2). Quant à la démocratie sociale, J. SCHUMPETER souligne combien le socialisme auquel elle se rattache, est aussi une croyance, "un succédané de la foi chrétienne à l'usage de ses membres éthés" (p. 361) (3).

(1) A. TOURAINE après M. WEBER, *Max Weber* ([671], pp. 188 et 189) comme le niveau le plus élevé de direction, le charisme démocratique.

(2) "La question de savoir jusqu'à quel point les faits de la politique sont conformes aux propositions variées impliquées par la doctrine démocratique devient, aux yeux d'un démocrate, aussi puérile que ne l'est aux yeux d'un catholique convaincu la question de savoir comment les méfaits d'un Alexandre VI peuvent se concilier avec le halo surnaturel qui entoure la tiare", écrit J. SCHUMPETER (pp. 362-363).

(3) Sur le caractère mythique de la démocratie sociale liée à l'existence de l'état, compare l'analyse de H. MARCUSE ([661]) qui montre combien au lieu de disparaître, l'état s'est renforcé en Union Soviétique.

Ainsi, ces deux formes de démocratie à base essentiellement idéologique et non objective n'ont-elles pu se maintenir autrement qu'en se défendant (1). Dans les deux cas, la défense (2) principale réside dans l'instauration de la bureaucratie, c'est-à-dire dans la mise en place, voulue ou non, d'un corps intermédiaire (3), dissolvant le pouvoir décisionnel des instances censées être responsables. Ce nouveau corps dirige sans recours et développe le conformisme (4).

K. MARX (1843) (5) avait fortement dénoncé la bureaucratie dans les démocraties bourgeoises comme étant "la république prêtre", une expression de la "théologie de l'état", un "état en tant que formalisme". Il voyait en cela une classe dirigeante hiérarchisée par le savoir en participant à l'oppression des masses. Or lorsque le type de régime qu'il propose s'instaure, il se crée une nouvelle bureaucratie de même nature, aussi opprimante, liée au centralisme du pouvoir. C'est ce que dénonce H. MARCUSE ([651], p. 134 et sqq.) lorsqu'il insiste sur le renforcement de l'Etat qui conduit à déterminer bureaucratiquement (6)

- (1) J. PIAGET a montré combien le caractère idéologique d'une pensée renvoie à des structures cognitives d'ordre représentatif donc pré-logique. D'un point de vue plus sociologique, l'idéologie n'est pas scientifique. Elle est une source de sociocentrisme et donc génératrice, tant des points de vue individuel que collectif, de conduites pré-opératoires, c'est-à-dire peu abstraites, sans contrôle réversible de l'énergie.
- (2) Ce poids de la défense est un critère validant la pertinence de l'hypothèse socio-centrique.
- (3) R. MERTON ([579], p. 25) relève le caractère instrumental de la bureaucratie et la définit comme "une administration qui évite presque totalement que ses techniques fassent l'objet de discussion publique".
- (4) Déjà A. de TOCQUEVILLE avait perçu ce danger d'abandon défensif ([669], p. 63 et sqq.), cet établissement de l'autorité et du pouvoir, et il avait pensé que le remède pouvait résider dans l'élection des fonctionnaires.
- (5) HEGEL, cité in Pages de MARX, sociologie critique par M. RUBEL ([662], pp. 148 - 149).
- (6) "Tant que la bureaucratie est une activité séparée dans la division du travail, faisant naître une position particulière dans la société, elle possède des intérêts particuliers, séparés", écrit-il notamment (p. 143).

les besoins de la société sans en référer à ses membres (1).

Ainsi les deux modèles démocratiques unipolaires ne permettent-ils aucun dynamisme évolutif. Ils mènent, l'un et l'autre, au conformisme. L'un réduit, à la limite, en sa forme extrême, la démocratie à un jeu de règles, formel (2) sans rapport avec le vécu qui ne se perpétue pas de façon adaptative, mais en incorporant tout le pouvoir politique, pour soi, hors du concret. L'autre réduit la démocratie à l'expression des besoins collectifs et, par l'instauration du pouvoir bureaucratique, il en vient à se couper de sa source même pour aboutir au totalitarisme propre au centralisme extrême (3). Ici, c'est par une conception purement accommodatrice de l'homme qu'on en vient à nier la référence à l'expression même de cette accommodation.

Pourtant le passage d'une forme à l'autre correspond à un progrès. Ce progrès tient à la reconnaissance de l'homme comme décidant en fonction de sa totalité et non plus en fonction de sa réduction à une entité rationnelle. Sur le plan des institutions, on en trouve le corrélat dans la généralisation des domaines où peuvent s'exercer les conduites démocratiques, mais, comme on l'a vu, le caractère univoque du modèle prive ce progrès de toute fécondité concrète.

Le rapprochement de ces deux pôles en un modèle unique tend à s'effectuer aujourd'hui depuis qu'il apparaît nécessaire de rationaliser les besoins des hommes vivant en société. De là, une autre forme de démocratie, bipolaire celle-là, s'est développée. Elle cherche à concilier les motivations de tous ordres avec les conduites sociales rationnelles et produit politiquement des régimes à la fois libéraux et dirigistes à des degrés divers. Du point de vue théorique, elle repose sur un modèle qui se veut interactionniste : le sujet s'adapte par contact actif avec l'objet qui réagit sur lui. Cependant,

(1) Cf. également M. CROZIER ([629], p. 296 et sq.).

(2) C'est à peu près ce que A. TOURAINE ([671], p. 333) définit comme système politique de "démocratie ritualiste" où les politiciens font fonctionner des institutions sans s'assurer de la gratification des citoyens, de leur mobilisation et du développement économique.

(3) C'est à la limite selon le modèle de A. TOURAINE ([671], p. 333) un régime de "dictature productiviste" qui s'instaure dans lequel "l'union des politiciens et des économistes est étroite et possède le monopole du pouvoir, s'identifiant aussi aux propagandistes".

concrètement, pour des raisons d'immaturité historique de ses promoteurs, ce modèle n'est pas actualisé en son essence. On peut dire qu'il n'existe que verbalement sur le plan des institutions. Cela suscite un climat qui favorise, comme dans les systèmes unipolaires, l'instauration d'une défense bureaucratique dont M. CROZIER [629] fournit une analyse pertinente pour la France (1).

Cette incapacité de concilier en un tout dynamique le vécu et la règle réduit les possibilités adaptatives du système à une quasi adaptation, c'est-à-dire à une nouvelle forme de conformisme. Les institutions, comme les personnes, demeurent figées par incapacité de changement positif. Tout se passe donc comme s'il existait un modèle structural du changement dont la fécondité dynamique théorique serait en partie possible rationnellement mais dont l'outil analytique, nécessaire à son actualisation, la psycho-sociologie, restait inactuel par incompétence méthodologique au sens large, de ceux qui seraient chargés de s'en servir.

B - LE MODELE DEMOCRATIQUE DES PETITS GROUPES.

A. TOURAINE ([671], p. 61) l'a fort pertinemment souligné : la dialectique de la démocratie peut être formulée en termes analogues pour toutes les collectivités, depuis le groupe restreint jusqu'à la société globale. Il importe alors d'analyser ce modèle dans le cadre des petits groupes et de rechercher si les dysfonctionnements adaptatifs observés dans les groupes secondaires, se retrouvent ici.

1 - Recherches expérimentales.

Les expériences les plus anciennes en ce domaine furent réalisées par K. LEWIN, R. LIPPITT et R. K. WHITE (2). Trois groupes de cinq membres, des enfants, furent constitués en trois clubs et confiés à des moniteurs. Selon un plan expérimental rigoureux, il s'agissait d'évaluer, comme variable indépendante, l'influence du comportement du leader adulte structurant le groupe de façon autoritaire, démocratique ou laissez-faire, sur les conduites des membres envisagées du point de vue de leurs réactions (agressivité, efficacité) et de leurs relations.

(1) Cf. p. 279 et sqq.

(2) [569], [570], [573].

Le comportement du leader démocratique se définit ainsi :

- Il encourage et aide le groupe dans ses discussions et ses décisions.
- Il peut suggérer des techniques sans décider des buts, des séquences d'effectuation et de la répartition des tâches qui relèvent du groupe.
- Il se montre "objectif" ou "réaliste" (1), ce qui signifie que, tout en participant régulièrement aux activités, il peut élucider et évaluer positivement les conduites.

Les résultats de ces expériences révèlent que, du point de vue des conduites, il y a moins de comportements agressifs dans les groupes démocratiques que dans les groupes autoritaires ou laissez-faire (2), puisque le nombre moyen d'actions agressives (3) y est 20 contre respectivement 30 et 38.

L'introduction d'un "étranger" agressif en l'absence du leader a permis de montrer que le groupe démocratique régulait le mieux, avec des modalités différentes selon le cas, son agressivité réactionnelle et assumait positivement la frustration pour la dépasser en renforçant la coopération sans développer des phénomènes d'out-groupe (4).

Par ailleurs, ce groupe présente les moindres variations dans son efficience que son leader soit présent ou non.

Tous ces résultats tendent à prouver (5) que la structure démocratique favorise l'adaptation de l'individu à son milieu, qu'elle lui permet de se construire de façon originale par rapport à la règle qu'il a concouru à élaborer. C'est ce qui ressort, du reste de l'analyse

(1) Cf. K. LEWIN ([569], p. 199).

(2) Sauf dans l'autocratie anathique où l'agression est "rentrée" et se libère ensuite.

(3) Cf. K. LEWIN, *Ibid.* p. 208.

(4) Cf. R. LIPPITT et R. K. WHITE ([573], p. 288 et sqq.).

(5) On peut reprocher à de telles expériences le caractère artificiel. Cela suscite chez R. PAGES (cité par D. ANZIEU et J. Y. MARTIN, [529], p. 98 et sqq.) deux objections : l'absence d'enjeu pour les sujets et le sentiment d'être pris pour des cobayes. La réponse à ces objections concerne la situation expérimentale en général : elle réside dans le caractère uniforme dans toutes les situations permettant ainsi d'isoler au mieux les variables intéressantes. L'artificialité existe en effet autant dans les situations autocratiques ou laissez-faire que dans la situation démocratique. Cf. aussi G. SNYDERS (où vont les pédagogies non-directives ? 1973) dont l'analyse va dans le sens de celle de R. PAGES.

de R. LIPPITT et R. K. WHITE [573], pp. 290 et 291) qui montrent que l'absence de pression vers l'uniformité dans le groupe démocratique permet aux différences individuelles de s'actualiser (1) sans interférer avec les relations inter-personnelles. C. A. GIEB a même montré que c'est dans le groupe démocratique que le moral est le plus élevé. De son côté, J. GUILLAUMIN ([387], p. 170) reprenant A. BAVELAS [535], H. L. LEAVITT [565], G. A. HEISE et G. A. MILLER [557], et C. FLAMENT [548] et [549], résume ces travaux où il est montré expérimentalement l'efficacité (en général des temps de problem-solving) des groupes où l'information circule librement entre tous les membres dont les attitudes et les performances servent de référent à l'ensemble. Il insiste alors sur la supériorité du réseau de communication dans les groupes démocratiques.

Ces travaux expérimentaux suscitent un certain nombre de réflexions théoriques relativement au concept de démocratie.

Dans ces groupes, la règle démocratique a été apportée par leader. Elle s'est inscrite dans un contexte historique sur lequel K. LEWIN, R. LIPPITT et R. K. WHITE [569] ont insisté, et, après eux, R. LIPPITT et R. K. WHITE [573] lorsqu'ils écrivent (p. 292) : "Il est évident que l'histoire antérieure du groupe, c'est-à-dire les climats sociaux précédents avait une influence importante sur la façon dont les membres du club percevaient le comportement du leader et réagissaient à ce comportement". Par exemple, un groupe ayant une structure démocratique, après avoir connu successivement des structures laissez-faire et autocratique, a un taux d'agressivité (2) plus élevé qu'un autre groupe démocratique ayant vécu l'apathie autocratique et le brusque relâchement laissez-faire (3). Tout se passe comme si, d'après K. LEWIN ([569], p. 223 et sqq.) les différents

(1) Dans la même perspective N. MAIER et A. SOLEM [576] ont montré que c'est dans le groupe démocratique que les points de vue mineurs peuvent s'exprimer, ce qui concourt à un accroissement de l'efficacité informationnelle du groupe.

(2) Ce taux reste plus bas que dans les structures précédentes.

(3) Cf. groupes III et VI in K. LEWIN ([569], p. 207).

modes sociaux antérieurs constituaient un champ culturel restreignant les forces nouvelles et déterminaient une certaine structuration cognitive (1) de la nouvelle situation.

La règle démocratique présente la particularité de favoriser l'authentification des personnes lorsque celles-ci la vivent dans leurs actions. Elle s'intègre alors au vécu (2) en une structure institutionnelle adaptative (3) au réel. En effet, du point de vue sociologique (4), la démocratie correspond ainsi à un système de transformations bipolaires (règle et vécu collectif) qui est autorégulé, la règle n'ayant de fonction que relativement au vécu.

Du point de vue psychologique, les personnes tendent à agir par homologie de façon autonome ; c'est-à-dire qu'elles prennent en charge leurs conduites en fonction de leur système de référence propre ce qui favorise la maximisation du contrôle rationnel (5) et annihile la recherche d'appropriation agressive (assimilation) d'autrui ou l'apathie (accommodation au groupe et surtout au leader).

-
- (1) "Ici comme pour tout autre comportement, c'est la constellation spécifique du champ comme un tout qui détermine si l'agression aura lieu ou non", écrit K. LEWIN ([569], p. 224).
 - (2) Le maintien des niveaux d'activité en l'absence du leader en est une preuve pertinente.
 - (3) J. PIAGET ([482], p. 301) définit l'adaptation comme étant "la recherche d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation... deux notions d'ordre purement fonctionnel". C'est dans cette perspective qu'il convient d'entendre la notion d'adaptation.
 - (4) Cf. la distinction des points de vue sociologique (centration sur le groupe) et psychologique (centration sur l'individu), après K. LEWIN ([569], p. 202).
 - (5) Dans leur étude de la personnalité **anti-démocratique**, E. FRENKEL-BRUNSWIK, D. J. LEVINSON et R. SANFORD ([567]) ont souligné l'irrationalité des opinions **anti-démocratiques** : par exemple, critique simultanée de l'assimilation et de l'isolement des juifs (p. 12). Ils ont montré que cette irrationalité globale s'insérait sur un fond de conformisme moral rationalisant (pensée pseudo-scientifique), de rigidité, et de refus de l'introspection. Bref, cette personnalité se montrait essentiellement immature dans la plupart de ses instances.
On peut penser que cette personnalité s'apparente au type névrotique mis en évidence par C. ODIER et présente certains traits régressifs. Tout en pouvant faire preuve d'intelligence lonique dans d'autres domaines, les sentiments et opinions anti-démocratiques procéderaient d'un blocage dans ce domaine à un stade infantile et à des croyances irrationnelles de type égocentrique.

La démocratie, expérimentale construite, apparaît alors effectivement comme une structure institutionnelle adaptative en réduisant la rigidité tensorielle puisque, comme l'a montré K. LEWIN (569 , p. 221 et sqq.), chacun des membres peut accéder à toutes les régions du groupe, ce qui augmente l'espace de libre mouvement tout en en régulant les chemins.

En résumé, comme nous l'avons montré tant sur le plan individuel que sur le plan collectif, la démocratie réduit le conformisme et maximise les possibilités de transformations en assurant, de par le modèle cybernétique auquel elle renvoie, la conservation plastique du système. Elle correspond, en effet, au développement d'un équilibre dynamique par structuration entre la règle et les actions vécues. Ainsi sur le plan institutionnel, cela confère-t-il à la démocratie une structuration réciproque entre ces deux plans.

Elle semble bien alors constituer un système épigénétique équivalent sur le plan psycho-sociologique à celui mis en évidence par WAKKINGTON (1) qui permet le développement des individus (2).

2 - Démocratie et non-directivité.

Après cette analyse du groupe démocratique et de ses relations avec la structuration des personnes, il convient de s'arrêter sur la portée authentifiante de ce type de relations.

(1) Cité par J. PIAGET ([89], p. 29).

(2) C'est bien également ce que K. LEWIN ([569], p. 222) exprime en d'autres termes lorsqu'il écrit : " Plus rigide est la structure familiale, plus il leur (les adolescents) est difficile de passer de l'enfance à l'état adulte". C'est aussi le point de vue de A. GESELL et F. L. ILG ([460], p. 479 et sqq.) lorsqu'ils écrivent philosophiquement (p. 479) à propos de leur modèle du développement : "Le développementalisme est exactement le contraire du fascisme car il reconnaît l'individualité de l'enfant et concède sagement que tout le comportement de celui-ci est soumis aux lois naturelles du développement humain... Le développementalisme est en harmonie avec l'esprit démocratique". Plus loin, ils ajoutent encore (p. 481) : "Nous ne pourrions conserver la santé morale des enfants, nous ne pourrions faire de la démocratie une voie véritablement populaire, sans apporter dans toutes les maisons une philosophie du développement des soins à donner aux enfants, prenant racine dans les découvertes scientifiques".

C'est un problème important qu'a souligné M. PAGES ([584], p. 53 et sqq.), sur lequel nous nous sommes déjà penchés sommairement dans un travail antérieur (1).

Pour M. PAGES, on confond souvent méthode non-directive et méthode démocratique. Pour l'éviter, il faut distinguer les niveaux d'intervention de ces deux méthodes, même si elles possèdent un même mode d'intervention, l'attitude de facilitation (2).

Dans la méthode démocratique, l'intervention se situe au niveau de la construction de structures mentales du sujet et du groupe. Dans la méthode non-directive, par contre, l'intervention consiste seulement à informer le sujet ou le groupe sur lui-même (3) pour répondre à une quête plus ou moins explicite.

Dans le premier cas, l'intervention consiste à proposer des buts, des méthodes, etc... alors que dans le second, inexistante sur ce plan, elle se limite, en quelque sorte, à l'attente.

Dans la méthode démocratique, il y a, selon M. PAGES, scotomisation des problèmes affectifs profonds qui peuvent bloquer l'accès immédiat à l'expérience vécue authentiquement. Cet auteur souligne alors les dangers présentés par ces deux méthodes. Lorsqu'en thérapie, dans l'enseignement ou dans la conduite de groupes en formation, on néglige le niveau de structuration rationnelle dans la méthode non-directive, on risque de manipuler. Lorsqu'on néglige le niveau d'information sur le sujet lui-même ou sur le groupe, dans la méthode

(1) ([337], pp. 87 - 88 en note).

(2) C. ROGERS lui-même ([428], p. 31), reprenant les travaux de A. L. BALDWIN, J. K. ALHORN et F. M. BREESE [440], situe l'acceptation démocratique parmi les relations d'aide facilitatrice du développement général de l'enfant sans discriminer entre les niveaux d'intervention comme le fait M. PAGES qui remarque d'ailleurs l'absence de distinction, chez cet auteur, entre attitude et méthode (p. 55).

(3) En croisant mode et niveau, M. PAGES construit un tableau à double entrée. (Il distingue trois modes : pression, facilitation, laissez-faire). Cela lui permet de classer la méthode autoritaire (mode : pression, niveau : structuration), la méthode manipulative (mode pression, niveau information sur soi-même) ; quant au laissez-faire, M. PAGES ne discrimine pas de méthode particulière.

démocratique, on risque fort de diriger (1). A propos de ce dernier risque, il écrit notamment (p. 55) : "Le conducteur (de groupe de formation) s'obstine à conduire le groupe démocratiquement, sollicitant des avis, faisant prendre des décisions et refuse de voir que les difficultés de prise de décision sont liées à des problèmes affectifs sous-jacents, souvent à sa relation avec le groupe. Dans ce cas, le conducteur impose en quelque sorte la démocratie... Son attitude est au fond autoritaire... Le conducteur ne peut être authentiquement démocratique - c'est-à-dire adopter un rôle démocratique qui ne soit pas en contradiction avec l'attitude qu'il est censé exprimer - que si le groupe est vraiment prêt à s'engager dans une activité structurant et ne cherche pas principalement à ce moment à résoudre des problèmes affectifs intimes". Le choix entre ces deux méthodes est donc, selon M. PAGES, très difficile en raison des risques qu'il présente. Son inadéquation peut correspondre à un manque de compréhension de l'autre et se traduire par un défaut de communication au sens large.

Si l'on suit M. PAGES, on en vient à envisager le risque d'exclusion méthodologique de la démocratie et la non-directivité à un moment donné du vécu. On ne saurait, en effet, tout à la fois, intervenir par un discours renvoyant exclusivement aux instances cognitives et affectives du sujet. Or, on peut se demander si au-delà des caractères communs à ces deux méthodes (le projet adaptatif exprimé concrètement, de façon scientifique, par une attitude facilitatrice) l'analyse exclusive de M. PAGES présente toute la pertinence souhaitée. En effet, toute intervention, comme tout discours, n'atteint pas une dichotomie du cognitif (réfèrent) et de l'affectif (connotatif). Au contraire, l'une et l'autre se caractérisent par une globalité et leur dichotomie relève seulement d'une analyse particulière de chercheur.

(1) On peut penser que cette critique de M. PAGES, du risque de déviation de la méthode démocratique s'apparente, en fait, au recours à un modèle essentiellement DURKHEIMIEN pour qui la coopération sociale et la moralité intérieure seraient le produit nécessaire de la différenciation des sociétés. Ici, la différenciation sociale représentée par le leader démocratique imposerait au sujet ou au groupe cette structuration démocratique. (Cf. la division du travail).

L'analyse structuraliste ne conduit pas à cette dichotomie complète. Elle part de l'hypothèse que tout groupe comme toute personne présente un état de structuration non-préformé (1) qui assure le dynamisme fonctionnel adaptatif et la construction autonome. Pour la personne on peut parler, avec J. PIAGET (2), de relations structurantes entre les fonctions assimilatrices et accommodatrices ou, avec C. ROGERS ([595], pp. 206 - 207) (3) de construction par auto-contrôle

- (1) "L'image de l'homme comme un paquet d'impulsions non disciplinées commence à ressembler plus à une caricature qu'à un portrait", écrit R. K. MERTON (in [563], p. 393).
- (2) Cf. par exemple, ([90], p. 52 et sq.).
"L'assimilation est en effet génératrice de schèmes et, par là, de structures... Mais l'assimilation n'est pas une structure : elle n'est qu'un aspect fonctionnel des constructions structurales..." p. 61).
- (3) C. ROGERS émet un certain nombre de propositions classées selon un ordre croissant de certitude. Il postule que, dès l'enfance, "l'individu possède au moins les attributs suivants :
 - 1) Il perçoit son expérience comme étant la réalité. Son expérience est la réalité.
Il s'ensuit qu'il est, mieux que quiconque, capable d'appréhender ce qu'est, pour lui, la réalité puisqu'aucun autre individu n'est capable de s'immerger totalement dans son cadre de référence interne.
 - 2) Il possède une tendance inhérente à actualiser les potentialités de son organisme.
 - 3) Il réagit vis-à-vis de la (c'est-à-dire de sa) réalité en fonction de cette tendance fondamentale à l'actualisation. Son comportement représente donc un effort constant et orienté (goal-directed) de l'organisme en vue de satisfaire ses besoins d'actualisation tels qu'il les perçoit, dans la réalité telle qu'il la perçoit ;
 - 4) Dans son interaction avec la réalité (avec son milieu), l'individu se comporte comme un tout organisé, c'est-à-dire comme une "Gestalt" ou structure.
 - 5) Son expérience s'accompagne d'un processus continu d'évaluation. Cette évaluation peut s'appeler "organismique" en ce que c'est la tendance actualisante qui lui sert de critère. Il attache une valeur positive aux expériences qu'il perçoit comme favorables à la préservation et au rehaussement de l'organisme ; et il attache une valeur négative aux expériences qu'il perçoit comme contraires à la préservation et au rehaussement de l'organisme (à la totalité de son être).
 - 6) Il tend à rechercher les expériences qu'il perçoit comme positives et à éviter les expériences qu'il perçoit comme négatives".
Cf. aussi notre étude ([337], p. 46 et sq.) et le chapitre I de ce travail.

de son expérience. Cela implique qu'un recours référentiel quelconque existe, bref, qu'une structure, donc un système auto-régulé, s'actualise et que les instances ne diffèrent pas en nature, mais en niveau de structuration. Dans l'ordre du groupe les expériences le prouvent le plus adéquat parce que le seul auto-régulant le vécu de manière effective, est le système démocratique. L'autocratique est de l'ordre de l'hétéronomie et le laissez-faire de l'ordre de l'anomie (1).

Cette existence reconnue d'un degré de structuration fonde celle d'un degré possible de relations démocratiques dans le groupe ou d'autonomie chez le sujet. Un recours à une méthode structurée, donc d'essence démocratique, apparaît, dès lors, comme toujours possible. Dans cette perspective, il ne saurait y avoir de différence fondamentale entre démocratie et non-directivité. L'une comme l'autre se présentent comme auto-directives et réalisantes. La disjonction méthodologique qu'en fait M. PAGES apparaît, dès lors, abusive parce qu'elle porte sur leur conception comme méthodes achevées différant par l'extension de la règle. Mais, dans l'une comme dans l'autre, il y a confrontation du vécu à la règle, cette règle étant celle, non du thérapeute ou du conducteur, mais du groupe ou du sujet en situation. Il y a cheminement vers l'adaptation réalisante par assimilation et par accommodation actives du milieu.

C'est en ce sens, et ce sens seulement, que la démocratie et la non-directivité peuvent ne pas être considérés comme des manipulations ou des farces métaphysiques : en agissant, l'homme ou le groupe se construisent de façon de plus en plus équilibrée. La règle toujours circonstancielle qu'ils construisent, peut être la règle commune en raison de l'identité structurelle fondamentale. La démocratie devient alors comme l'équivalent collectif de l'autonomie individuelle.

De ce point de vue, le problème posé par M. PAGES perd son caractère dichotomique. Il est celui de séquences méthodiques de même ordre mises en oeuvre selon le degré de structuration du groupe ou de la personne pour une tâche donnée. Dans la perspective

(1) Comme l'a montré sommairement R. K. MERTON (ibid) l'anomie provient d'une destruction de l'adaptation moyen-but à la suite des tensions. Dans une problématique adaptative son recours délibéré ne conduit pas au dépassement. C'est un processus dégradé qui peut donner des résultats seulement si la facilitation est faible par manque de compétence ou de motivation.

structuraliste, on ne saurait donc opposer démocratie et non-directivité (ce que, du reste, M. PAGES ne fait pas), mais au contraire les concevoir complémentirement, en raison de leur identité qualitative essentielle. L'une et l'autre sont susceptibles d'actualisation selon le degré de complexité de la tâche et le niveau d'assomption du vécu par les personnes qui forment le groupe.

C - ETUDE GENETIQUE DE LA DEMOCRATIE.

Un élément important de réponse à l'examen du champ démocratique dans une perspective de formation des individus et de compréhension de ce système structural réside dans son appréhension selon la dimension génétique. La formation des conduites démocratiques paraît, en effet, étroitement liée au processus de socialisation relationnelle.

1 - La période pré-logique.

Avant quatre ou cinq ans, le poids de l'égocentrisme a une telle importance que les conduites se situent sur un plan infra-relationnel. Elles se réduisent le plus souvent à des contacts sans écoute réciproque, ni coopération. La seule démarche vers l'autre est une sorte de tentative d'appropriation de ses actions, de sa puissance en mouvement ; R. COUSINET [451] (1) a fortement décrit ce comportement avec l'exemple du camarade-pelle. Il s'agit pour l'enfant de chercher à communiquer avec son semblable dans cet élan "allocentrisme" qu'évoque R. M. CASABIANCA (2) ([444], p. 25), par l'emprunt de sa pelle. Mais dans ce cas, l'emprunt ne se limite pas à l'objet, il porte aussi sur l'action elle-même.

Cette conduite ne répond pas à une tentative de coopération mais seulement à un essai d'incorporation (3), d'assimilation peu

(1) Cf. p. 18 et sqq.

(2) Cet auteur préfère ce terme à celui d'altruisme employé par P. MALRIEU ([471], p. 280) en raison de sa trop forte saturation en valeurs morales qui pourraient être génératrices d'ambiguïté.

(3) Sur la socialisation dans cette période pré-logique, cf. aussi A. MEDICI ([474]), D. MAC CARTY ([470]), P. OSTERRIETH ([477]).

consciente des conduites d'autrui à soi (1). Il semble donc que ce soit des conflits, de l'hostilité assimilatrice que naissent les premiers échanges comme l'a montré S. ISAACS [465] dans son approche psychanalytique du problème.

En dehors de ces essais maladroits de s'approcher de l'autre, l'isolement caractérise cet âge de façon essentielle (2), comme l'ont souligné bien des auteurs (J. PIAGET [480], J. BOURJADE [441], B. REYMOND-RIVIER [491], etc...). Chacun s'enferme dans ses conduites propres, ses jeux solitaires aussi bien en classe qu'en récréation, au parc et à la maison. Les échanges verbaux entre enfants restent limités à des "monologues collectifs", selon l'expression de J. PIAGET ; ce sont des discours individuels juxtaposés sans échange avec autrui (3). Cela ne signifie pas pour autant que l'on n'assiste pas au développement d'un processus de socialisation. Celui-ci s'effectue par les contacts avec l'adulte. L'enfant vient chercher auprès de lui les références protectrices de ses actions. Il sollicite l'évaluation de ses réalisations (4) semblant comme fasciné par l'ainé dont il attend les réactions pour se poser en personne.

- (1) R. COUSINET (p. 19) écrit notamment : "... l'enfant ne veut pas imiter, il veut s'identifier. La socialisation ne lui paraît d'abord que comme une fusion, au cours de laquelle il s'unira à l'autre tout en restant d'ailleurs lui-même, en se soumettant l'autre, en absorbant l'autre".
- (2) "En fait de groupe, il n'y a d'abord que simple juxtaposition de sujets indépendants et indifférents les uns aux autres", écrit B. REYMOND-RIVIER ([491], p. 86). D. MAC CARTHY ([470], p. 870) fait la même remarque.
- (3) Une des formes de contact est la taquinerie, taquinerie-anression ou "taquinerie-collaboration", selon l'expression de J. CHATEAU ([445], p. 51). Après R. COUSINET, R. M. CASABIANCA met en évidence l'importance de ces conduites sociales ambivalentes lorsqu'elle écrit : "L'enfant de quatre ans reste très ambivalent. D'une part, il veut attirer l'attention sur lui, être écouté, jouer un rôle. Il a besoin d'un public attentif. Ceci explique la taquinerie très fréquente à cet âge et qui nuit à ses rapports avec les autres enfants", (p. 23).
- (4) De ce point de vue l'importance du fait de donner, d'offrir à l'autre, comme le souligne S. ISAACS [465], est capitale ; elle permet de s'élever au niveau du modèle adulte. Cela a pour effet de sécuriser contre l'anxiété surmoïque destructrice imminente, en réduisant la culpabilité née de la rupture à l'identification qu'elle contient, tout en la confirmant par l'acte même.

A cet âge, on ne saurait parler de conduite vraiment démocratique puisqu'il y a centration sur le point de vue propre et vécu de la majeure partie des relations sociales avec des adultes le plus souvent évaluatifs et contraignants. Cela confère aux règles sociales leur disjonction des processus de régulations intrinsèques des conduites et leur assure une extériorité objective (1) génératrice d'hétéronomie et de contingence. Dans les groupes de jeux, par exemple, groupes spontanés qui deviennent de plus en plus fréquents à partir de quatre ans, comme l'ont souligné CH. BÜHLER, S. WITLITSKY (2) et R. M. CASABIANCA, les enfants n'ayant pas assimilé les règles de façon univoque jouent donc chacun à leur manière. A. GESELL et F. L. ILG [460] retiennent du reste cette caractéristique comme un produit de croissance de l'enfant de cinq ans : "Il n'insiste pas pour jouer à sa manière et ne se tourmente pas du comportement des autres", écrivent-ils (p. 369). Ainsi les enfants constituent-ils "un groupe segmentaire fait d'unités autonomes" (3), selon l'expression de J. CHATEAU ([445], p. 9), mais pas du tout un groupe fait de membres entretenant des relations de réciprocité. Lorsqu'ils parviennent à une assimilation restreinte de la règle, le comportement collectif prend un tour très conformiste.

2 - La période opératoire concrète.

A partir de 7 - 8 ans, la pensée opératoire de l'enfant se construit, les mécanismes mentaux s'assouplissent par cette intériorisation et cette décentration corrélative du milieu. La libération naît de l'avènement de la logique où l'assimilation et l'accommodation atteignent un niveau suffisant de structuration pour permettre de construire

(1) Même si les règles demeurent non perçues comme telles par l'enfant.

(2) Cités par R. M. CASABIANCA ; cet auteur préférerait l'expression de "regroupement spontané" pour marquer la non-intervention de l'adulte (p. 23).

(3) Dans une étude sociométrique, B. REYMOND-RIVIER [490] confirme cette analyse. Les leaders des groupes des enfants de six ans sont ceux qui répondent le mieux aux règles édictées par l'adulte (conformisme). Quant aux réseaux reliant les atomes sociaux, ils sont très peu structurés, sans réciprocité et très dépendants de l'attitude du moment à l'égard de l'autre.

re des transformation pré-corrigées (1).

Socialement, ce progrès se traduit par une transformation des relations entre les partenaires d'un groupe (2). La règle d'action est maintenant suffisamment intégrée pour qu'elle s'impose à tous et que son respect apparaisse comme nécessaire (3). Mais cette intégration reste cependant partielle, elle repose surtout sur un pôle accommodatif (4). Cela fait que la règle demeure très extérieure, qu'elle exprime, en quelque sorte, une transcendance du groupe sur la personne. C'est ce qui apparaît nettement dans le fait que le leader joue souvent les despotes avec une force suffisante pour imposer la règle à chacun (5), tout en s'éloignant du modèle adulte. Régnant en maître, il limite le groupe à des jeux de rôles relatifs à la règle. Au conformisme parental, le groupe de sept-huit ans substitue donc le conformisme hétéronomique de la règle du plus fort. Cependant, durant cette période, comme le confirme l'enquête sociométrique de B. REYMOND-RIVIER [490], les relations inter-individuelles tendent à s'organiser. Les choix et les rejets réciproques deviennent plus nombreux. La réduction de l'égocentrisme favorise une meilleure perception de soi et d'autrui. Cela conduit rapidement, vers neuf-dix ans, à la contestation du leadership autoritaire qui devient de plus en plus une monarchie éclairée. Le leader y joue le rôle d'arbitre grâce

- (1) Cf. J. PIAGET ([487], [485], [386], etc...) et notre étude ([79] chapitre IV).
- (2) M. DEBESSE [452] fait même de cette période à proprement parler "l'âge social". (p.76).
- (3) L'ensemble de l'organisation opératoire se traduit en particulier par une construction relativement élaborée des concepts spatiaux et temporels.
- (4) Ce rôle de l'accommodation comme processus fonctionnel de socialisation est souligné dans l'importance qu'accordent bien des auteurs à l'imitation dans ce domaine. R. M. de CASABIANCA ([444], p. 30 et sqq.) insiste sur ce point. Elle ne fait que confirmer en cela les travaux de J. M. BALDWIN [434] qui avait fait de l'imitation un puissant facteur de découverte de soi et d'autrui E. CLARAPEDE [272], P. GUILLAUME qui a su montrer la place très grande mais non exclusive des sentiments sociaux dans l'imitation et H. WALLON [499] qui fait plonger les racines de l'imitation dans l'amour, l'admiration et la rivalité, vont dans le même sens.
- (5) "Les garçons risquent d'être victimes d'autres garçons plus âgés qui les tyrannisent", écrivent A. GESELL et F. L. ILG ([460] p. 370) à propos de l'enfant de sept ans.

à ses qualités de justice reconnues par tous, et à son sens de l'organisation et de la camaraderie. C'est ce que note B. REYMOND-RIVIER ([491] p. 129) : "Le groupe s'est démocratisé : chacun fait ses propositions, donne son avis, les décisions sont prises en commun, d'où cette impression d'égalité et de liberté. Le vrai chef, c'est de plus en plus l'arbitre. Loin d'être jaloux de ses **prérogatives** comme auparavant, il lui arrive aussi fréquemment de déléguer ses pouvoirs et de s'effacer momentanément devant un plus capable que lui. Mais l'ascendant qu'il exerce sur ses camarades redeviendra évident en cas de contestations et de conflits". Cette évolution du leadership coïncide avec une évolution concomitante de la règle. Si, à sept ou huit ans, son respect s'impose très extérieurement, vers dix ans elle a acquis suffisamment d'intériorité mentale pour apparaître comme une sorte de contrat provisoire modifiable par accord entre tous les membres de groupe.

Cette liberté vis-à-vis de la formalité se trouve en étroite liaison avec l'accroissement de la liberté au sein du groupe où les membres tendent à intérioriser leurs relations par un début de construction des valeurs humaines au-delà des contraintes formelles. Cela marque le début de la coopération, c'est-à-dire la possibilité de relations réciproques de solidarité en rapport avec le niveau suffisant d'intériorisation de la règle qui régit les relations entre les membres en permettant une décentration du point de vue propre (1). De là naît l'accession au sentiment de l'appartenance à une communauté de personnes différenciées pouvant être solidaires en raison de leur identité spécifique et de leur différenciation même.

3 - La période de l'adolescence.

Dans le même temps que la naissance des inquiétudes pubertaires clairement décrites par M. DEBESSE ([452], [453], [454]), la mentalité présente une nouvelle transformation. A la logique concrète

(1) J. PIAGET ([480], 3ème édition, pp. 79 - 80) note après P. BOVET et ses propres recherches antérieures : "les interventions de la raison... pour expliquer l'autonomie acquise par la morale, tiennent précisément à la coopération progressive. Nos études antérieures nous ont, en effet, conduit à admettre que les normes rationnelles, et, en particulier, cette norme si importante qu'est la réciprocité, source de la logique des relations, ne peuvent se développer que dans et par la coopération".

de l'écolier succède par cette sorte d'intégration de l'ensemble du réel dans celui du virtuel, une logique de second ordre, formelle, abstraite ou hypothético-éducative. Ce nouveau mode de pensée entraîne, sur le plan de la socialisation, des changements profonds. Il se caractérise par la perception d'autrui à travers un idéal récemment constitué grâce à l'accession à l'abstraction et relativement à tout un système de valeurs. Le jeune adolescent s'exerce à l'utilisation quasi-circulaire de cette construction mentale toute neuve par le recours à un égocentrisme de degré supérieur. En effet, il cherche à assimiler le monde à ses structures, ce qui revient à le voir non pas tel qu'il existe, mais davantage tel qu'il voudrait qu'il soit (1). Ce trait de mentalité se traduit par une sorte d'isolement (2) dans la mesure où il marque le rejet des valeurs réalisées : isolement vis-à-vis des parents, des camarades et même parfois, simultanément enthousiasme pour des idéaux. Cet isolement se traduit aussi par des difficultés d'ordre relationnel comme l'a bien souligné B. REYMOND-RIVIER ([491], p. 170) lorsqu'elle écrit en reprenant les conclusions de E. KERSTENBERG [467] : "Les difficultés rencontrées par l'adolescent dans ses relations avec lui-même sont induites par les difficultés qu'il éprouve dans ses relations avec les autres et notamment par son besoin de récuser les modèles offerts par les parents". En voulant que les autres soient conformes à son idéal, l'adolescent a tendance à les rejeter et dans le même temps, à éprouver comme une gêne à l'égard de sa propre personne par les difficultés relationnelles que son besoin d'idéal suscite.

Généralement ce pénible isolement prend un aspect transitoire, parfois même il prend un caractère obsolescent. En effet, le besoin de confrontation avec autrui, ou plus exactement de recherche de l'identité idéale, atteint très vite une force suffisante pour compenser le vide laissé par l'abandon des images parentales. Tout

(1) Cf. J. PIAGET et B. INHELDER ([486], [489]), J. PIAGET [484] et notre analyse sommaire ([79], chapitre V).

(2) A. GESELL, F. L. ILG et L.B. AMES [459] notent cette réduction de la sociabilité à 13 ans, surtout chez les garçons. Ils écrivent notamment (p. 439) : "La plupart sont moins sociaux qu'à 12 ans... Dans plusieurs cas, les groupes ou des gangs (équipes) de 3 ou 4 se séparent et tous les membres se cantonnent dans des activités plus ou moins solitaires".

se passe comme si l'adolescent cherchait parmi ses semblables des communautés pour se rassurer sur son propre compte. Cette démarche sécurisante sert alors de support à la naissance des amitiés et des groupes d'adolescents : ensembles plus ou moins institués ayant une histoire, une morale et parfois un langage propres.

M. BLOCH et A. NIEDERHOFFER [618] ont montré (1) combien la bande pouvait reposer sur un idéal commun qui peut être la simple identification à un modèle réel ou absent. Pour sa part, B. REYMOND-RIVIER [491] a souligné le conformisme qui se développe dans un tel champ psychologique et psycho-sociologique. Du point de vue de la genèse de la démocratie, on peut dire que la règle a pris, à cet âge, un caractère très intégré en ce qu'elle est le produit d'une rationalité cognitive d'ordre idéal. Cependant, en raison même du caractère structurant de l'accession à l'état adolescent, cet idéal normatif devient le support de rationalisations plutôt que de constructions abstraites auxquelles seule l'assomption positive du vécu rend l'accès possible. Il existe donc une sorte d'intellection et de sentiment de nécessité de la démocratie en même temps qu'une difficulté à la vivre dans la société en général.

De nombreux entretiens réalisés au moment de la pré-enquête de notre recherche sur les loisirs ([766], p. 48) nous ont permis de vérifier l'existence de ce besoin profond d'institutions démocratiques plus ou moins explicitées et vécues comme un idéal institutionnel avec lequel la réalité semble peu coïncider. Cela renforce chez les adolescents un sentiment d'isolement de la jeunesse et de dégoût parfois lié à la faible probabilité subjective perçue d'actualiser cet idéal.

Voici quelques exemples de ces interviewés extraits d'un échantillon de 25 sujets.

MIC, garçon, 17 ans 5 mois, (commune suburbaine d'ORLEANS, élève de C.E.T.).

Question : Comment trouvez-vous la société dans laquelle on vit ?

Réponse : ça n'est pas mal, on a à peu près ce que l'on veut.

(1) Cf. aussi l'expérience d'introduction d'un modèle présent décrite par P. PARROT et M. GUENEAU [478].

Question : On a ce que l'on veut ? Réponse : oui, ça pourrait être pire.

Question : Comment ça ? Réponse : on peut sortir comme on veut... Tenez, moi, j'aime beaucoup le sport, mes parents me laissent faire du sport autant que j'en ai envie.

Question : On est assez libre alors ? Réponse : c'est ça, on est assez libre.

Question : Et la politique ? Réponse : Oh ! ...

Question : Ça vous intéresse la politique ? Réponse : pas beaucoup, à part un peu parfois, dans le journal, à la radio.

Question : Vous pensez qu'on est libre en politique ? Réponse : je ne sais pas. Peut-être pas très, parce qu'il y a des grèves du chemin de fer souvent.

Question : Vous pensez que l'on pourrait ~~l'être~~ être plus ou moins ?

Réponse : je ne sais pas. Sans doute, plus, sans doute moins.

Question : Et vous, qu'est-ce que vous souhaitez ~~le~~ ? Réponse : qu'on le soit plus, bien sûr.

Question : Mais si on l'était plus ça risquerait d'être un peu la pagaille ? Réponse : c'est vrai, mais on peut s'arranger pour être plus libre et que ça marche bien.

PIE, 17 ans 2 mois, habite à 12 km. d'ORLEANS, un village semi-agricole. Travaille dans l'agriculture.

Après discussion sur les informations en général :

Question : Vous écoutez les informations politiques ? Réponse : pas plus que ça.

Question : Comment pas plus que ça ? Réponse : ça ne m'intéresse pas beaucoup.

Question : Dans quelques années vous aurez le droit de voter, voterez-vous ? Réponse : Sans doute, comme tout le monde à la maison.

Question : Et vous pensez que c'est bien ou pas de voter ? Réponse : oui, ça sert.

Question : Comment ça, ça sert ? Réponse : si on veut demander quelque chose, ils regardent sur la liste si on a voté, alors ils pensent que c'est pour eux.

Question : Et si ça ne servait pas, voteriez-vous ? Réponse : J'en sais rien, à quoi ça servirait.

Question : Peut-être à donner votre avis ? Réponse : oui ça serait bien, mais ils s'en fichent.

JEA, 18 ans 1 mois, habite ORLEANS vient de PARIS (apprenti).

(Après une discussion sur la liberté : se sent peu libre, pas chez lui mais en ville où il reproche à la police de "trop réglementer") :

Question : Mais si on ne réglemente pas il risque d'y avoir du désordre ? Réponse : pas forcément, on est assez grand. On nous prend trop pour des gamins.

Question : Qui ça prend-on pour des gamins ? Réponse : nous les jeunes, mais aussi les parents.

Question : Aussi les parents ? Réponse : oui. On peut pas faire ce qu'on veut sans qu'on tombe sur un texte, un règlement.

Question : Vous pensez alors qu'il y a trop de règlements ? Réponse : oui, et surtout ils ne sont pas toujours bien faits.

Question : Comment ça ? Réponse : on ne nous demande pas notre avis pour les faire.

Question : Vous pensez qu'on devrait demander l'avis de tout le monde pour faire un règlement ? Réponse : oui, mais c'est pas possible, mais on pourrait nous le demander plus souvent.

Ces données confirment largement les résultats que nous avons obtenus en 1961, dans notre enquête auprès des membres de mouvements de jeunesse. D'après cette enquête, en effet, 57 % des jeunes de moins de 18 ans, 76 % entre 18 et 21 et 86 % de plus de 21 ans souhaitaient une organisation démocratique ou semi-démocratique des relations dans les mouvements de jeunesse dont ils faisaient partie, contre respectivement 19 %, 24 % et 7 % de souhaits pour des relations d'autorité, 19 %, 4 % et 0 % de laissez-faire et 5 %, 0 % et 7 % de non-réponses.

D'une façon générale, ces caractéristiques de la mentalité de l'adolescent renforcent la constitution de groupes et justifient l'analyse qui a pu être faite de leur fonction : un vécu relationnel original préparant l'accès à la vie adulte (1). Le groupe sert de lieu

(1) Cf. sur ce point,

B. REYMOND-RIVIER ([491], chapitre V) et notre étude ([766], chapitre I).

d'exercice aux relations **inter-individuelles** il possède des règles de fonctionnement le plus souvent peu explicites lorsqu'il ne fonctionne pas de façon pathologique - ce qui représente le cas le plus fréquent (1) - et qu'il ne s'insère pas dans une institution. La prise de décisions pour l'action s'accomplit à la suite de propositions du leader. Son type le moins rare correspond plutôt aux définitions de la personne préférée, comme l'ont donné J. L. MORENO et H. H. JENNINS ([561] [562]), qu'à celles de chef Institutionnel comme le conçoivent C. L. SHARTLE, R. M. STOGDILL et D. T. CAMPBELL [599] et R. M. STOGDILL ([603] [604]) ou bien qu'à celle de J. H. CARTER [540] ou B. M. BASS [533] insistant sur l'engagement dans des actes de commandement. Dans une perspective redlienne (590)), on peut dire que la personne centrale de ces ensembles peu formels développe surtout une émotion de groupe **empathique** (identité des émotions). C'est ce que confirme l'analyse de A. GESELL; F. L. ILG et L. B. AMES [459] qui voient le leadership en fonction de la popularité (p. 440). Ils soulignent également la bonne entente qui règne souvent dans les groupes ainsi que le caractère idéaliste des liens entre les membres. Tout cela renforce alors le vécu démocratique selon une modalité implicite. En effet, il existe un accord tacite entre les membres sans que la règle constitue, en quelque sorte, l'axiomatique des relations dans le groupe.

4 - Résumé et conclusion sur le développement génétique de la démocratie.

L'étude qui précède a permis de constater que la construction de systèmes relationnels démocratiques n'apparaît pas, avant que l'enfant ait atteint une maturité intellectuelle et affective suffisante pour intégrer la règle et entretenir avec autrui des conduites de coopération. Chez l'enfant de niveau pré-opératoire, la règle demeure contingente. Vers 7 - 8 ans, elle acquiert une nécessité et un aspect très contraignants par incompréhension. Elle reste donc extérieure, c'est-à-dire d'ordre hétéronome, chez l'enfant du début du stade opératoire concret.

(1). Selon E. HOOVER, la Police de NEW-YORK dénombrait 110 bandes de jeunes de 14 à 17 ans en 6 mois, en 1957 (cité par P. PARROT et M. GUENEAU, [478]).

Aux environs de la dixième année, les relations évoluent vers une coopération plus étroite, dans le même temps que la règle s'assouplit en s'intégrant au vécu du sujet. Elle demeure cependant liée à des situations concrètes. Plus tard, avec l'accession aux mécanismes hypothético-déductifs, et en même temps que le bouleversement pubertaire, elle tend à s'abstraire pour devenir un objet d'idéal. Cet objet prend un caractère nécessaire qui ne coïncide pas avec le vécu. Cette non-coïncidence conduit à renforcer la constitution de groupes où l'on s'exerce à des relations égalitaires dont les normes de fonctionnement ne sont pas exclues, mais se limitent à la conjonction d'autonomies idéales différenciées et, à la fois, liées par cette différenciation même. En général, ces groupes ne construisent pas un système institutionnel explicite sauf, peut-être, certains groupes pathologiques où la démocratie disparaît aux dépens de structures dictatoriales. Aussi, lorsqu'il y a intégration à un système très structuré, elle concerne la participation à des mouvements de jeunesse (1). Dans ces groupes primaires la démocratie est présente cependant en raison de l'existence de règles implicites qui permettent de coopérer mais qui ne constituent pas un système d'axiomes relationnels.

Toute cette progression génétique rend plus claire la nature profonde de la démocratie. Son actualisation génétique montre, en effet, son étroite corrélation avec le développement des structures opératoires des individus.

La démocratie implicite qui se construit pendant l'enfance et l'adolescence suit donc un chemin équivalent et parallèle à celui de l'opération. Cela revient à dire que la construction démocratique équivaut à peu près, dans l'ordre relationnel, à la construction opératoire dans l'ordre de la logique et que le processus de construction peut être identifié à une filiation structurelle tendant à un équilibre. Ainsi la démocratie implicite qui se construit pendant l'enfance et l'adolescence équivaut-elle, dans l'ordre relationnel, aux

(1) BADEN-POWELL a parfaitement su, en son temps, canaliser l'idéalisation des règles propres à l'adolescence pour des constructions démocratiques. Cf. B. REYMOND-RIVIER ([491], p. 227 et sqq.). M. JOUBREL [754] qui rappelle qu'un des buts du scoutisme est de "former des citoyens joyeux, actifs et utiles" (p. 6).

opérations formelles dans celui de la logique. Elle apparaît, sur le plan de la socialisation des relations, comme une intégration structurale instituant de plus en plus souple et équilibrée des référents et du vécu. En cela, elle a donc un lien dynamique nécessaire avec le progrès de l'autonomie des personnes et de ceux des mécanismes opératoires qui en constituent les superstructures.

D - CONCLUSION GENERALE DU CHAPITRE III.

L'ambiguïté du concept de démocratie tient avant tout à l'inflation sémantique qu'il a suscitée. Cependant l'analyse structuraliste qu'on peut en faire que ce soit du point de vue historico-critique des grands groupes, de la psychologie sociale des groupes restreints ou de la psychologie génétique permet, semble-t-il, de la clarifier quelque peu (1).

Après avoir été historiquement un modèle de type rationnaliste abstrait de régulation politique très disjoint du réel comme dans l'ère libérale, la démocratie s'est socialisée. En se focalisant sur le vécu par l'extension de ce mode d'institution à la gestion de toutes les conduites collectives, la démocratie se présente comme un objet dont l'approche fut essentiellement d'ordre sociologique et empirique ou, à tout le moins, concrète. Enfin par la liaison de ses pôles en un modèle unique, elle peut devenir une structure institutionnalisée et institutionnalisante des relations individuelles, vécue et construite abstraitement, tout à la fois par des personnes très différenciées, coopérantes et solidaires, dans une société de plus en plus complexe (2).

(1) J. PIAGET [480] critique fort justement l'impertinence d'une analyse à projet explicatif telle que celle du modèle proposé par E. DURKHEIM, parce que ce modèle est exclusivement d'ordre sociologique. Seule l'approche complémentaire psycho-génétique, permet de discuter les rapports entre la vie sociale au sens large (institutions-sociétés) et la conscience rationnelle.

(2) "Plus une société est complexe, plus la personnalité est autonome et plus importants sont les rapports de coopération entre individus égaux", écrit J. PIAGET ([480], 3ème édition, p. 269).

Dans cette perspective, le concept de démocratie gagne en généralité et en abstraction, même si la démocratie demeure présentement pour des raisons historiques et éducatives, un système objectivement statique dans la forme dite "pluraliste". Ce concept permet d'intégrer le modèle non-directif rogérien qui devient, en quelque sorte, une quasi-structure mère de la démocratie (1) sur le plan des relations vécues. Ce gain en généralité correspond, en effet, à son application possible plus vaste en ce qui concerne le niveau d'intervention à la fois dans les groupes et dans les instances de la personne. Il correspond aussi à un modèle plus abstrait ; premièrement parce que son actualisation théorique nécessite une formalisation plus intériorisée et plus décentrée des institutions gérant les relations et secondement parce que, de par son niveau d'intervention sur la personne, il concourt à l'assomption plus abstraite du réel, c'est-à-dire qu'il assure un "filtrage" supérieur du milieu par le sujet tant quantitativement que qualitativement. Toute cette analyse théorique trouve largement sa confirmation dans l'approche génétique. Cette dernière montre, en effet, que la démocratie peut se définir comme une construction de plus en plus abstraite, ce qui équivaut à "l'envers formalisé" de sa genèse pour reprendre l'expression de J. PIAGET ([90], p. 121).

- (1) Déjà E. de TOCQUEVILLE avait pressenti descriptivement cette filiation structurale lorsqu'il écrivait de la démocratie en Amérique ([669]), p. 310 : "A mesure que les rangs s'effacent, que les hommes divers... se mêlent et se confondent dans les mêmes lieux, il est presque impossible de s'entendre sur les règles du savoir-vivre. La loi étant incertaine, y désobéir n'est point un crime aux yeux mêmes de ceux qui la connaissent ; on s'attache donc au fond des actions plutôt qu'à la forme, et l'on est tout à la fois, moins civil et moins querelleur". Il ajoutait plus loin, (p. 311) : "Ils (les hommes d'une démocratie) s'accoutument donc aisément à considérer dans ceux avec lesquels ils se rencontrent, les sentiments et les idées plutôt que les manières, et ils ne se laissent point émouvoir pour des bagatelles". On peut trouver dans ces propos comme les prémices de l'authenticité et de la considération positive rogériennes, de même que la critique du "code" verbal aristocratique (p. 310) suppose l'émergence de la congruence de la personne authentique qui assume une situation vécue non-directivement.

Chez l'adolescent à l'idéalisme déformant, la multitude de problèmes posés par les rapports sociaux les fixe fréquemment à un stade de vécu implicite sur un fond de rationalisation, dans des groupes spécifiques. A cette mentalité correspond terme à terme la démocratie gouvernée. En effet, dans l'un comme dans l'autre cas, on tend à construire un modèle régulier idéal, sans trop se préoccuper de sa coïncidence avec le réel.

A la socialité (1) concrète de l'enfant de dix ans qui peut régler son vécu immédiat en le renvoyant à une part non-exclusivement cognitive de sa personne dans des groupes coopératifs correspond, mais sur un plan plus abstrait, la démocratie gouvernante collectiviste. Dans cette même perspective, la règle prend un tour aussi oppressif pour l'enfant de 7 - 8 ans qu'elle ne le fait chez l'adulte vivant dans une démocratie pluraliste. Cependant, les causes diffèrent dans chaque situation. Chez le jeune enfant, l'extériorité de son imposition par le leader à un être "réaliste moralement" selon la formule de J. PIAGET [480], joue un rôle primordial. alors que chez l'adulte l'oppression tient au blocage réciproque vécu-règle. Enfin, à la socialité contingente de la petite enfance, on peut mettre en parallèle la démocratie non-directive, mais alors que dans celle-là la règle se fonde dans une sorte d'anomie actuelle, produit de l'égo-centrisme dont parle J. PIAGET ([480], p. 325), et n'est pas ressentie comme présente, dans celle-ci elle prend une allure abstraite ; elle exprime une morale ouverte pour reprendre la formule bergsonnienne. Alors que la socialité contingente tient à une limitation de champ relationnel par égocentrisme et que, à ce titre, elle concerne un sujet

(1) Terme emprunté à J. PIAGET [480] repris par R. HUBERT [145], il signifie à peu près l'état structurel des relations et non pas seulement comme le prétend R. M. de CASABIANCA un degré de structuration précis : celui du stade concret ([444], p. 13 et sq.).

encore très indifférencié fonctionnellement et très peu décentré (1), la démocratie non-directive concerne aussi la totalité de la personne en ses relations, mais il s'agit d'une personne très différenciée qui maximise son intériorisation et sa décentration du milieu. Cette personne en relativise les règles (2), elle sépare le plus possible le subjectif de l'objectif, elle abstrait donc au maximum ses relations (3). En d'autres termes, elle atteint une maturité suffisante pour assumer de façon abstraite et complète sa solitude et pour pouvoir vivre raisonnablement de façon très solidaire par cette assumption même.

Outre le caractère très précieux de ces données du point de vue éducatif, on comprend alors tout à fait en quoi H. BERGSON ([35], p. 299) pouvait faire de la démocratie la conception politique "la plus éloignée de la nature" parce qu'on n'y accède que par abstraction. Mais cette abstraction présente l'avantage de la transformer en la structure relationnelle la plus souple et la plus équilibrée de gouvernement des groupes et des personnes (4), tout en assurant le maximum de fermeture aux organismes sociaux composés de membres à la fois différenciés et solidaires. Enfin, d'un point de vue plus structuraliste, on peut donc remarquer que dans la mesure où la personne intègre la norme au point de pouvoir

(1) Ce sujet ne "distingue pas l'externe de l'interne, le subjectif et l'objectif", comme l'écrit J. PIAGET ([480], p. 66).

(2) "Ni les normes logiques, ni les normes morales ne sont innées dans la conscience individuelle", écrit J. PIAGET (480, p. 322).

(3) "Ce n'est pas le caractère obligatoire de la règle prescrite par un individu, c'est le respect que nous avons pour cet individu qui nous fait considérer comme obligatoire la règle prescrite par lui", note J. PIAGET (480, p. 78).

(4) En cela la démocratie devient un concept naïf au plein sens du terme.

la faire circuler d'elle au groupe, la norme du groupe devenant le produit de celles des individus qui le forment, comme c'est le cas dans la démocratie non-directive, on peut considérer qu'il y a actualisation d'une construction sociale abstraite. Cela signifie que la non-directivité se présente comme une structure - mère des différentes formes de démocratie.

CHAPITRE IV

PLACE DES LOISIRS DANS LA FORMATION PERMANENTE

A - TRAVAIL ET EDUCATION.

Dans l'analyse du champ de la formation permanente, à côté du facteur structurel démocratique, la recherche des éléments constitutifs du cadre est une démarche fondamentale. En effet, la formation permanente ne saurait s'exercer au hasard; implicitement ou explicitement, elle procède, par nécessité, d'une "économie" (1) comme la plupart des entreprises humaines. Un cadre existe donc, il peut être appréhendé de plusieurs points de vues: économique, institutionnel, psychologique même et on peut le définir comme l'ensemble des activités qui suscitent une démarche formatrice chez les individus.

Traditionnellement, jusqu'à la révolution machiniste de la fin du dix-huitième siècle au moins, en Europe Occidentale, le travail a constitué, la vie durant, cet ensemble d'activités, sauf, bien entendu, dans l'aristocratie (2).

(1) Economie est pris ici au sens large. Pour S. FREUD (au-delà du principe du plaisir, chapitre I) cette économie renvoie à un déterminisme psychique de l'homme. Elle correspond à un principe fonctionnel fondamental de réduction des tensions. Il y a, semble-t-il, dans l'élaboration de structures de quelque ordre que ce soit un principe de même ordre qui régit leur évolution.

(2) Celle-ci méprisait parfois foncièrement le travail, surtout manuel. LOYSEAU écrivait vers 1600 "Les artisans ou gens de métiers sont ceux qui exercent les arts mécaniques... et de ce fait nous appelons communément mécanique ce qui est vil et abject. Les artisans étant proprement mécaniques, sont réputés viles personnes" (cité par E. POGNON, [28], II, p. 313).

G. DUBY et R. MANDROU ([13], p. 55) remarquent également que, "au XIème siècle, c'est autour du travail, malgré la communauté relative des luttes face à la nature, que le paysan se différencie du chevalier": le labeur manuel est en effet une servitude indigne de l'homme bien né, et seul est tenu pour véritablement noble celui que nourrit la fatigue d'autrui".

Après une éducation familiale pendant les premières années de leur vie, les enfants du peuple devaient travailler à la ferme ou en apprentissage. Au Moyen-Âge, on avait codifié cette formation quasi complète par le travail à partir des traditions des différentes communautés de métiers, confréries, guildes ou charités (1). L'apprenti restait chez le maître dès l'âge de dix ou douze ans pour une durée variable d'apprentissage. D'après R. PERNOUD [27], elle allait de deux à dix ans, selon le métier choisi (2) avec une moyenne de cinq ou six.

Cette éducation professionnelle conservait un caractère global puisque le jeune apprenti vivait chez son employeur qui avait le devoir de le nourrir, le vêtir, l'éduquer, etc... et qui avait le droit de le corriger raisonnablement. Elle était aussi exclusive. En effet, elle se confondait avec l'éducation scolaire, comme le confirme R. PERNOUD ([27], p. 236) : "La distinction que nous établissons entre métiers manuels et professions libérales n'existe pas dans la société médiévale". En fait, "l'université des maîtres et étudiants" ne se distingue guère de n'importe quelle autre "université" de métiers urbains. Qu'ils soient apprentis ou étudiants, les jeunes gens achevant leur formation sont appelés escolans dans le Midi, bacheliers dans le Nord, l'accession à la maîtrise est marquée, comme l'accession à la licence d'enseigner, de banquets et de cérémonies diverses, et, jusqu'au XVIème siècle, il ne sera pas fait de différence fondamentale entre les arts, les sciences et les métiers".

E. DURKHEIM ([220], p. 146 et sqq) a également insisté sur ces faits en indiquant notamment que "le système des grades et des examens est un produit de l'organisation corporative. Il en est solidaire ; il en dérive. Le grade par excellence, c'est celui qui donne accès dans la corporation en qualité de maître. L'examen vient de ce que la corporation est un corps fermé..." (p. 151).

(1) Le mot corporation importé d'Angleterre n'apparaît dans notre langue qu'au XVIIIème siècle. Lorsqu'elles eurent leur plein essor (fin du XVème siècle et début du XVIème siècle), on parlait de maîtrises ou de jurandes (Cf. R. PERNOUD, [27], pp. 235 et sqq).

(2) Deux ans pour les bouchers, dix ans pour les orfèvres.

Cette prévalence du métier comme centre de la vie tant économique qu'éducative se trouve confirmée par son rôle déterminant des temps de loisirs. Les jours fériés variaient de 80 à 85 jours par an (ce à quoi il faut ajouter environ 70 journées partiellement chômées), ils étaient destinés à rendre grâce aux saints patrons (1) ou à marquer des événements de la vie professionnelle. Ils servaient de prétexte à des banquets, beuveries ou potations des calfats et charpentiers marseillais qui honoraient ainsi l'achèvement de chaque coque de navire.

Durant le Moyen-Age, le travail professionnel codifié des métiers constituait donc, pour une bonne partie de la population, la source de toute culture, et il fondait temporellement et relationnellement la quasi-totalité des loisirs (2).

Cette éducation laborieuse a connu sa complète affirmation et sa totale structuration dans la classe ouvrière à la fin du Moyen-âge quand elle s'est différenciée nettement de l'éducation scolaire, l'apprenti se distinguant de l'écuyer, le maître-artisan du maître d'école. Entre les statuts d'apprenti et de maître s'est progressivement développé celui de compagnon. Alors que l'apprenti du moyen-âge n'avait, semble-t-il, pas à réaliser un chef d'œuvre ou à faire ses preuves devant les prud'hommes de son métier - sauf peut-être chez les médecins - cette exigence s'est accrue au cours des siècles et elle devint la condition d'accès à la maîtrise. Pendant un premier temps elle a, selon toute vraisemblance, maximisé la valeur éducative de la formation par le travail. En effet, la réalisation d'une œuvre originale, dans un climat relationnel positif fondé sur un égalitarisme authentique d'hommes libres, avait une valeur promouvante certaine. Elle développait, chez le compagnon, le goût de l'effort dans une perspective de réalisation de soi par son activité propre. Cela lui assurait une complétude

(1) Il faut, bien entendu, inclure dans ces nombres les dimanches et souvent samedis après-midi dont la coutume de chômage fut importée en Grande-Bretagne, et nous est revenue sous le vocable de "semaine anglaise".

(2) "Il reste qu'à cette époque travail et loisirs sont intimement liés et que le métier fournit l'occasion des uns comme de l'autre", écrit R. PERNOD ([27], p. 237).

certaine de sa personnalité et son accession à une véritable autonomie (1). Ainsi, la réalisation d'un chef-d'oeuvre devenait-elle un facteur éducatif puissant d'adaptation essentiellement active de la personne au groupe social. Elle permettait, comme nous l'avons déjà souligné antérieurement ([337], pp. 101 et 102) de développer la créativité (2) de l'homme, de favoriser sa libération en maintenant sa disponibilité dans un climat de coopération fraternelle et solidaire. De plus, elle assurait la société, perceptivement pourrions-nous dire, des compétences professionnelles du postulant.

Au cours des temps, à partir de la fin du XVI^{ème} siècle surtout, le système social évoluant en raison de multiples facteurs démographiques, socio-économiques et politiques, les règles qui le régissaient sont devenues caduques. Or, malgré cette caducité, elles ont été maintenues. Face à l'augmentation du nombre des ouvriers, les maîtres ont cherché à constituer une caste sociale qui s'est efforcée de conserver des privilèges et d'en assurer leur transmission héréditaire (3). Dès lors, la réalisation d'un chef d'oeuvre a présenté pour

-
- (1) Comme nous l'avons déjà écrit au chapitre précédent, nous entendons par là la construction de ses propres règles non pas hors du milieu social, mais au contraire, en accord avec ce milieu.
 - (2) Le terme de créativité, préféré à tout autre pour rendre compte des activités inventives de l'homme, procède d'un choix sémantique en conformité avec la littérature spécialisée. Au-delà de la conception de J. FOURASTIE ([691], p. 67) qui limite cette aptitude à l'utilisation active opératoire des données mémorisées, il paraît plus objectif d'étendre le processus créatif à la mise en oeuvre de toute la personne même s'il implique le contrôle rationnel de cette activité. C. ROGERS ([428], p. 247 et sqq) va dans ce sens lorsqu'il définit ce processus "comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part".
 - (3) Cette argumentation est corroborée par les travaux de D. REISMAN et de son équipe. Cet auteur [591] pense que c'est à partir du dix-septième siècle, en Occident, que s'est produit un démarrage démographique important qui a été un des facteurs constitutifs d'une société imposant une forme de conformité et un caractère social propres. Pour la période qui commence avec le règne de Henri IV en France, il écrit: (p. 29 de l'édition française) "la société à fort potentiel de croissance élabore, chez ses membres les plus typiques, un caractère social dont la conformité est assurée par leur tendance à suivre la tradition: je les appellerai les individus à détermination traditionnelle ("tradition-directed"), vivant dans une société basée sur la détermination traditionnelle".

les compagnons un coût élevé en temps et en argent. Hors cela, des barrières supplémentaires ont été instaurées. Elles furent explicitées sous la forme de la taxe d'achat du métier (1), de banquets aux membres du corps de métiers, de cadeaux au jury, mais elles furent surtout implicites. En effet, ce jury était composé de maîtres élus qui cherchaient à limiter le nombre des membres de leur classe hiérarchique et à réserver les places disponibles à leurs fils ou gendres (2), allant même plus tard, jusqu'à dispenser ces derniers de l'apprentissage, de la réalisation du chef d'oeuvre et du paiement de la taxe. Le système corporatif devint, dès le dix-septième siècle, mais plus encore au dix-huitième siècle, une structure conservatrice et réactionnaire paralysant l'économie. Il fut logiquement aboli par TURGOT, en 1776.

Socialement, cette hiérarchisation sans passerelles de la classe ouvrière allait rejeter les apprentis et les compagnons dans le prolétariat, et les maîtres dans la bourgeoisie (3) en voie de constitution. C'est à partir de cette époque que le milieu bourgeois rompt avec ses origines et qu'il va s'efforcer de maintenir, dans son idéologie et dans son langage, la valeur éducative du travail (4). Par ce moyen, il se donne bonne conscience vis-à-vis de la classe ouvrière qu'il culpabilise avec les arguments du genre : "le goût du travail développe le bon ouvrier et le conduit à s'élever" alors qu'objectivement il l'exploite et renforce son aliénation tout en refusant d'admettre la rupture culturelle

(1) Cf. R. PERNOD ([27], p. 246).

(2) Cf. E. POGNON ([28], p. 314 et sqq).

(3) Les corporations furent soutenues par le parlement en raison du goût de leurs membres à la plaudoirie. Elles dépensaient tous les ans, selon M. MARION, cité par P. LAFUE ([22], p. 98) 800.000 à 1.000.000 de livres en frais de justice.

(4) J. DUMAZEDIER et A. RIPERT ([74], P. 52) confirment à peu près cela en situant l'accession du travail manuel au rang de valeur culturelle au XVIème siècle dans la bourgeoisie, au XVIIème dans la classe ouvrière et seulement au XVIIIème, après ROUSSEAU et DIDEROT, dans la noblesse.

qu'il a consommée. Cette aliénation par le travail a, bien entendu, été accrue par la révolution machiniste, révolution dont H. BERGSON [35] (1) faisait la plus grande transformation dans les sociétés humaines. Elle l'a été également par la mise en place de grands ensembles industriels où les conditions de travail, de plus en plus précaires matériellement, ont été propices à la promotion laborieuse.

De façon plus grave encore, la grande industrie a contribué à la parcellisation des tâches, à "leur éclatement", selon l'expression de G. FRIEDMANN ([746], p. 32). Cela a dégradé l'apprentissage tant en durée qu'en qualité. En effet, les tâches qui ont gagné en uniformité ce qu'elle ont perdu en exigence de compétence ont développé de manière corrélative, chez l'ouvrier, un sentiment d'émiettement de sa personne en ne lui permettant pas de réaliser des objets complets.

x

x x

La rupture entre la situation objective de la classe laborieuse aliénée et l'idéologie verbalisée référentiellement, s'est trouvée perpétuée par l'enseignement moral (2) de l'école bourgeoise.

(1) Il écrivait notamment ([35], p. 330) : "Mais les machines qui marchent au pétrole, au charbon, à la houille blanche, et qui convertissent en mouvement des énergies potentielles accumulées pendant des millions d'années, sont venues donner à notre organisme une extension et une puissance si formidable, si disproportionnée à sa dimension et à sa force que sûrement il n'en avait été prévu dans le plan de structure de notre espèce : ce fut une chance unique, la plus grande réussite matérielle de l'homme sur la planète... dans ce corps démesurément grossi, l'âme reste ce qu'elle était, trop petite maintenant pour le remplir, trop faible pour le diriger. D'où le vide entre elle et lui. D'où les redoutables problèmes sociaux, politiques, internationaux qui sont autant de définitions de ce vide...".

(2) On peut remarquer la quasi-coïncidence de cet enseignement avec la moralité du type Intro-déterminé qu'a décrite D. REISMAN.

Cette école naquit de la Révolution de 1789 et prospéra, surtout à partir de 1880, lorsque la bourgeoisie eut besoin, pour se maintenir (1) et répondre aux exigences technologiques accrues, de citoyens ayant un minimum d'éducation culturelle.

Grâce à sa prise de pouvoir politique, elle a pu proposer à tous son système de valeurs, sa subculture généralisée en culture formelle sans se soucier de la rupture de ses référents avec les connotations de ceux des enfants du prolétariat qui les subissaient. Cela explique la multitude d'exemples de cette idéologie (2) bourgeoise dans les ouvrages de morale de l'enseignement primaire ou secondaire. Par exemple, J. BES dans l'éducation morale par les textes choisis et par l'exemple (3) cite Ch. PEGUY (p. 134). "Ils chantaient à l'idée qu'ils partaient travailler", ou G. DUHAMEL, "ô vieil ouvrier, homme simple, comme tu étais riche et enviable, toi qui n'aspirais qu'à une chose : bien faire ce que tu faisais..." ou encore R. ROLLAND (p. 136). "Il y a une joie du travail qui accompagne tout travail bien fait..., joie de l'esprit qui commande..." (4).

Dans la même perspective d'idée, R. BRIDOUX (1945), dans un livre destiné aux élèves des classes terminales, maintient l'écart entre la verbalisation et l'état objectif de la valeur éducative du travail. Alors que l'on est en plein dans l'ère industrielle, que l'émiettement du travail s'accroît et que sa valeur éducative diminue, il écrit : "En rassérénant les âmes, le travail éveille et développe ce qu'elles contiennent de meilleur, la volonté et l'intelligence en premier lieu... Le travail sollicite constamment l'esprit et ouvre devant lui des perspectives immenses de progrès..., le travail développe ce besoin de création qui est l'élément le plus noble de notre nature et source des joies

(1) Cf. notre analyse de ce problème ([337], p. 27 et sqq).

(2) Il suffit de penser à la disjonction entre ces propos adressés à des petits enfants dont la plupart seront dépendants dans leur vie professionnelle et l'accomplissement de tâches sans valeur promouvante, pour se rendre compte de l'abus idéologique et de l'inauthenticité du message transmis. Cf. aussi S. MOLLO [704].

(3) Ed. du Champ de Mars S.A., VERDUN, 1962.

(4) C'est souligné dans le texte.

les plus vives..., le travail développe également le sentiment de la responsabilité qui est ... à la fois l'appui le plus ferme et le moteur le plus efficace dans la conscience d'homme"(1).

Les réponses à cette situation aliénante du travail et à l'écart entre l'idéologie verbalisée qui le veut source d'épanouissement et le vécu objectif où il déstructure l'individu, sont très diversifiées. Dans certains cas l'homme peut paraître accepter et même tirer du plaisir de cette situation où la passivité et l'irresponsabilité prévalent. Il confère, en quelque sorte, au travail, une valeur sublimante de son état hétéronome et s'enferme dans des conduites régressives d'évasion. C'est ce que G. FRIEDMANN ([746], pp. 230-231) décrit très judicieusement : "Ils ne sont pas rares, les ouvriers et les ouvrières, privés de leurs tâches rudes, difficiles, fatigantes, par la maladie ou la vieillesse qui, en dehors même de la motivation du salaire et de la camaraderie de travail, les regrettent et sont attirés vers les lieux passés d'une activité où pourtant tant de mauvais souvenirs pourraient ressurgir. Que ce soit autour de la mine, des ateliers de la grande industrie, des chantiers du bâtiment ou même des bureaux des grandes administrations, on observe des exemples d'un attachement parfois surprenant, au regard des conditions physiques et morales dont ceux qui les manifestent avaient longtemps subi l'oppression".

A côté de ce travail vécu comme divertissement et accepté comme tel, c'est-à-dire ayant perdu toute valeur éducative authentiquement positive (2), d'autres réponses plus conscientes ont été fournies. Historiquement, bien qu'elles prennent parfois une dimension collective, elles se réfèrent souvent à un modèle théorique individualiste du développement humain comme dans le mouvement compagnonnique (3). D'abord organisation

(1) 1945, p. 242.

(2) Même s'il est parfois rationalisé de façon ambivalente pour compenser l'angoisse à la réduction du développement avec des propos d'ordre relationnel du genre : "on y a de bons copains, on s'y fait des amis", etc...

(3) Cf. E. POGNON ([28], p. 315 et sqq) et P. LAFUE ([22], p. 99 et sqq).

de défense contre l'autoritarisme et l'oppression de la maîtrise, ce mouvement s'organisa en sociétés secrètes où l'on glorifiait le travail. On y reconsidérerait l'éducation totale par l'activité laborieuse dans un climat de solidarité entre les membres du groupe. On y multipliait les expériences en favorisant les déplacements des compagnons par l'accomplissement d'un tour de France.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de données quantifiées sur la valeur éducative d'une telle formation (1). Les témoignages que l'on possède sont ceux de George SAND et d'Agricol PERDIGUIER. Ils semblent prouver une certaine réussite. Se référant à son histoire, ce dernier écrit notamment ([26], pp. 112 et 113) "ouvriers...si vous savez tirer parti de vos instants, si vous voulez avec énergie, avec ténacité, vous finirez par vous Instruire, vous éclairer, vous élever! et vous aurez donné de nouveaux témoignages en faveur de la puissance de la volonté de l'homme".

C'est à peu près dans une même perspective de promotion individuelle que S. FREUD (2) se situe lorsqu'il aborde le problème du travail. Après l'avoir conçu comme une sorte d'activité sublimée née de la nécessité socio-économique (3), il confère au labeur une valeur d'équilibre et d'épanouissement dans la mesure où il concourt à l'insertion dans le réel des collectivités économiques aussi bien l'atelier, le bureau, que l'entreprise ou le syndicat et, par là même, dans la société globale. Ce rôle équilibrant peut même s'étendre à la totalité de la personne dans la mesure où l'énergie libidinale est sublimée dans

(1) Aujourd'hui encore le mouvement de compagnonnage existe dans certaines villes de France. Il s'extériorise notamment par son activité aux cours artisanaux des Chambres de Métiers.

(2) Cf. Malaise dans la civilisation (1929), traduction française, (1971, note, pp. 25 et 26).

(3) Dans son Introduction à la psychanalyse (p. 219), il écrit notamment: "ne possédant pas assez de moyens pour permettre à ses membres de vivre sans travailler, la société est contrainte de limiter le nombre de ses membres et de détourner leur énergie de l'activité sexuelle vers le travail".

l'activité laborieuse. C'est bien ce qu'il exprime lorsqu'il écrit (1): "Il ne m'est pas loisible dans une vue d'ensemble aussi succincte, de m'étendre suffisamment sur la grande valeur du travail au point de vue de l'économie de la libido. Aucune autre technique de conduite vitale n'attache l'individu plus solidement à la réalité, ou tout au moins à cette fraction de la réalité que constitue la société, et à laquelle une disposition à démontrer l'importance du travail vous incorpore fatalement. La possibilité de transférer les composantes narcissiques, agressives, voire érotiques de la libido dans le travail professionnel et les relations sociales qu'il implique, donne à ce dernier une valeur qui ne le cède en rien à celle que lui confère le fait d'être indispensable à l'individu pour maintenir et justifier son existence au sein de la société. S'il est librement choisi, tout métier devient source de joies particulières, en tant qu'il permet de tirer profit, sous leurs formes sublimées, de penchants affectifs et d'énergies instinctives évoluées ou renforcées déjà par le facteur constitutionnel".

L'appréhension freudienne du travail ne nous paraît, objectivement, aujourd'hui que partiellement acceptable. En effet, si le travail peut, quelles que soient ses conditions d'exercice, mobiliser, canaliser de façon sublimante une partie de l'énergie, s'il peut aussi convenir à une prise de conscience du réel par la confrontation de l'individu à une problématique sociale considérable, il faut bien reconnaître qu'il ne répond que très faiblement à l'exigence, posée par FREUD, de libre choix. Dans ces conditions, son caractère promouvant ou curatif reste alors très minime. Les facteurs socio-économiques et psychosociologiques le rendent, en fait, particulièrement aliénant. En ne participant pas aux décisions, en accomplissant des tâches restreintes, l'ouvrier tend plutôt à se dépersonnaliser pendant ses heures de travail, à devenir un instrument, une personne hétéronome (2) qui possède un fort

(1) p. 25 (en note).

(2) "Chez l'ouvrier spécialisé..., la dépersonnalisation s'accompagne souvent de la conscience de ne jamais pouvoir achever une tâche, de ne jamais pouvoir, en prenant du recul, se dire qu'il a réalisé quelque chose, lui-même, et qu'il l'a bien fait", écrit fort justement G. FRIEDMANN ([746], p. 249).

sentiment d'incomplétude. Comme l'écrivait D. BELL ([613], p. 12) : "l'ouvrier devient ennuyé, distrait... ou bien il s'écarte de la réalité". Certes, aujourd'hui encore, le travail peut avoir une valeur promouvante, mais il doit procéder d'une activité délibérée de libre confrontation au réel. Ce travail là ne concerne que quelques privilégiés comme par exemple l'écrivain. C'est ce qu'exprime André MAUROIS lorsqu'il note dans Un art de vivre (1) "Pour moi, lorsque j'essaye d'imaginer un Paradis, je ne puis le concevoir comme un lieu de loisirs éternels où des âmes ailées et désœuvrées chanteraient en jouant de la harpe, mais comme un cabinet de travail où éternellement, je travaillerais à quelque roman admirable infini"...

Devant la faible valeur promouvante du travail, les marxistes et K. MARX proposent une autre réponse. Pour l'auteur allemand, le travail humain modifie le milieu et, par cette activité même, il permet à l'homme de transformer sa propre nature (2) selon un processus dynamique. Dans les conditions objectives du système socio-économique capitaliste, cette transformation humaine prend un tour aliénant puisque les impératifs économiques de profit prévalent dans une structure de lutte de classes. On ne saurait donc compter sur le travail pour assurer la promotion humaine des travailleurs. Celle-ci devra se réaliser ailleurs et plus spécialement dans les activités libres de loisir. Quant au travail, il a pour fonction objective le renforcement de la lutte sociale. En effet, le combat pour l'amélioration des conditions difficiles quantitatives (gain et durée), concourt à développer la conscience socialiste, aussi il fait avancer l'heure de la révolution qui permettra d'instaurer une société sans classes dans laquelle le travail changera de fonction et de nature en devenant un produit de l'activité délibérée des masses laborieuses.

(1) Plon, éditeur.

(2) "La nature ne construit ni locomotives, ni chemin de fer, ni des télégraphes électriques... Ce sont des produits de l'industrie humaine, des matériaux naturels transformés en organes de la volonté humaine pour dominer la nature ou pour s'y réaliser. Ce sont des organes du cerveau humain créés par la main de l'homme ; c'est la puissance matérialisée du savoir", écrivait K. MARX (1857-1858) in principes de la critique de l'économie politique, cité par M. RUBEL ([662], p.246).

Dans une perspective de synthèse historico-critique, il appert donc que, malgré les fêtes et les jeux, le travail a très certainement été l'activité formatrice institutionnalisée quasi-exclusive de la grande masse du peuple jusqu'au XVI^{ème} siècle. Lorsque la bourgeoisie a pris corps et surtout à partir de la révolution machiniste, il a perdu une bonne part de son caractère promouvant. Cependant, il a continué à alimenter, en tant que valeur morale, l'idéologie et le langage de la classe bourgeoise constituée. Si l'on reprend la distinction conceptuelle de P.H. CHOMBART de LAUWE ([627], p. 22), on peut dire que cette valeur renvoyait chez elle, à un "besoin d'état", alors qu'elle le reconnaissait, pour la classe ouvrière, comme "besoin d'objet". A partir du dix-huitième siècle principalement, sous l'influence de J.J. ROUSSEAU, ce trait idéologique a gagné la noblesse (Louis XVI, par exemple, a appris la serrurerie et l'horlogerie (1)). Après la révolution bourgeoise libérale de 1789, la valeur éducative du travail dont on trouve encore des lambeaux verbaux (2) aujourd'hui, a été encore plus fortement accentuée comme pour justifier la morale scolaire et l'aliénation objective de la classe ouvrière dans les tâches laborieuses.

Cependant à la fonction éducative du travail s'est substituée, au cours des temps, celle des institutions scolaires (3). Aujourd'hui, malgré des tentatives de rénovation de l'éducation laborieuse, on ne reconnaît plus au travail, sauf dans quelques cas très particuliers, une valeur promouvante certaine (4). Celle-ci semble se

(1) Dans cette même perspective, on ne saurait omettre le rôle de DIDEROT et des encyclopédistes (cf. notamment A. LEON, [234]).

(2) Cf. à ce sujet la critique de A. TOURAINE ([786], p. 986 et sqq). Il écrit notamment (p. 986) : "L'attachement à des valeurs culturelles liées au métier et aux groupes sociaux primaires n'est plus une attitude active et créatrice, mais l'expression d'une faible participation aux sources sociales de la culture".

(3) Cf. L'expérience de la Bell Telephone Company, in FRIEDMANN ([746], pp. 261 - 265).

(4) G. FRIEDMANN ([640], p. 281) insiste sur ce fait lorsqu'il cite C. REAVELEY et J. WINNINGTON, "l'environnement suscité par la vie urbaine et, en particulier, par le travail dans l'industrie n'est pas capable de développer les qualités de base qui font un homme".

limiter parfois à une sorte d'éducation sociale et relationnelle, par l'intermédiaire des activités syndicales et de la vie collective dans les entreprises, les administrations et les ateliers.

L'émiettement des tâches concourt grandement à ce renforcement négatif de la valeur éducative du travail et, si l'on en croit G. FRIEDMANN, il ne semble pas que les progrès technologiques récents puissent, dans un avenir proche, modifier profondément cet état de faits. Le problème de pallier ses carences se pose alors, aujourd'hui, si l'on veut trouver une solution constructive à la formation humaine. Deux directions s'offrent alors, la première consiste à tenter de rénover la réalisation psychologique, sociale et morale par le travail. La seconde vise à rechercher cette réalisation dans les activités de non-travail.

L'engagement dans la seconde voie constitue, selon G. FRIEDMANN, une "grave question". Après cet auteur (1), on peut en effet se demander si les activités de non-travail et, particulièrement, celles du temps libre peuvent assurer la relève du travail et, du point de vue psychologique, assumer à l'égard de la personnalité, le rôle que jouait celui-ci (2). En d'autres termes, cela revient à chercher à savoir si le loisir constitue le cadre privilégié de l'épanouissement de l'homme contemporain comme le pense, par exemple, D. RIESMAN, ou s'il présente des rapports moins simples avec la problématique de la formation permanente.

(1) Cf. G. FRIEDMANN ([746], pp. 268-271) après ([410], pp. 323, 360, 362).

Par ailleurs, c'est un problème qui correspond pour nous à des préoccupations déjà anciennes puisque, dans des travaux antérieurs (1967), des recherches psycho-sociologiques sur les loisirs avaient comme objectifs de déterminer des terrains privilégiés pour une action socio-pédagogique favorisant la promotion des individus.

(2) Cf. G. FRIEDMANN [745].

B - ETAT DES LOISIRS.

1) Appréhension historico-critique des loisirs.

Il n'est pas possible, nous semble-t-il, de pouvoir accéder à une conscience relativement claire du concept de loisir en négligeant la perspective historico-critique de l'analyse des problèmes qu'il pose.

a) L'antiquité.

Dans la brève recherche historique qu'il a faite sur le loisir, J. LALOUP [760] montre qu'il constituait un ensemble d'activités intégrées à la personnalité de base de l'homme authentique dans la civilisation romaine. Pour Cicéron, cet homme est caractérisé par l'"otium cum dignitate" ; cela signifie qu'il a suffisamment de moyens pécuniaires pour s'assurer un niveau de vie lui permettant de consacrer son temps à l'otium, c'est-à-dire à l'activité libre. Si J. LALOUP va jusqu'à faire de cet otium "le loisir au sens large du terme" (p.11), nous n'allons pas jusque là. Nous y incluons d'autres activités, telles que les libres engagements sociaux et politiques qui n'entrent pas, a priori, dans les activités de loisir. Il n'empêche cependant que les loisirs y sont inclus totalement et donc réservés à la classe des citoyens (1). Tous les étrangers et les esclaves n'ont droit qu'à la récupération physiologique, aux divertissements culturels de masse (théâtre, jeux) et aux pratiques religieuses (processions). Hors cela, ils doivent consacrer leur temps aux activités obligées de travail (nec-otium → negotium).

Cette élite qui accède aussi exclusivement à la culture de haut niveau pour jouir pleinement de son otium (grammaire, littérature, droit, éloquence) ne voue cependant pas son temps à l'oisiveté. Elle constitue la classe dirigeante qui a le privilège de la liberté de ses actes. Elle consacre son temps à son développement par l'exercice de sa liberté dans des tâches aussi variées que la gestion ou la philosophie;

(1) "Dans la société antique, le loisir est le fait d'une minuscule élite socio-économique", écrit J. LALOUP (p.13).

Il est tout à fait remarquable que, dès cette époque, le loisir authentique s'entend par son caractère promouvant à partir d'activités librement choisies. Ce trait fait ressortir les rapports pouvant exister entre cette forme de loisir et la possibilité de se former en permanence. Hormis la classe privilégiée qui y accède, le reste de la population ne peut se développer que dans le travail : activités sordides ou non-honorables (1). Son temps de non-travail semble comme surdéterminé culturellement : il s'agit pour lui de participer aux manifestations collectives du groupe ou de se reposer pour mieux travailler ensuite.

b) Le Moyen-âge.

On ne saurait noter une évolution significative pour ce qui nous occupe, dans la société médiévale qui a peu évolué techniquement et socio-économiquement, par rapport à la société antique. Il existe une correspondance quasi-univoque entre les clercs et les seigneurs et l'élite antique d'une part, et la masse des paysans, artisans et négociants médiévaux et les travailleurs gallo-romains d'autre part.

Pour les premiers, il s'agit toujours de temps libre consacré à la promotion culturelle intellectuelle ou sociale ainsi qu'à toute autre activité de plein gré divertissante ou délassante. Pour les autres, le développement est essentiellement laborieux et le loisir reste exclusivement de l'ordre du divertissement ou du délassement.

Les attitudes à l'égard du loisir ont, elles aussi, peu évolué semble-t-il. Pour les uns, il s'agit de vivre librement son temps et d'y consacrer le meilleur de ce qui fait l'homme honnête, pour les autres, ce ne saurait être qu'une occasion d'oisiveté si le temps libéré s'étendait trop largement.

(1) "artes inhonestae, sordidae" (ibid., p. 54).

c) L'avènement bourgeois.

Sociologiquement, lorsque la catégorie des travailleurs se dichotomise en bourgeoisie d'une part, et prolétariat d'autre part, par ce "schisme bourgeois", selon l'expression de J. LALOUPE ([760], p. 54). Les traits de la mentalité acquis antérieurement, vont se maintenir. La bourgeoisie va conserver les valeurs de ses origines. Cela lui permet de ne percevoir dans la noblesse qu'une classe oisive et dans les revendications du prolétariat, en faveur de la réduction du temps de travail, qu'une quête de l'oisiveté.

Ainsi, l'avènement de la bourgeoisie va-t-il consacrer, pour le loisir, l'exclusion des valeurs promouvantes et la division culturelle en loisirs de classes ayant les mêmes composantes fonctionnelles. Les loisirs populaires, dévalorisés par la bourgeoisie deviennent les constituants d'une culture populaire : folklore, fêtes, etc... A côté d'eux, les loisirs bourgeois, conçus en vue d'une culture bourgeoise sont composés des divertissements théâtraux (1) (tragédies, comédies), de la lecture de romans, etc... ainsi que du repos pendant les vacances. Par rapport au travail, cette grande valeur humaine, ils constituent un ensemble mineur, peu recommandable en tout cas, qu'il convient de ne pas étendre autrement que dans les limites de la reconstitution des équilibres biologiques.

D'un point de vue plus psycho-sociologique, on peut faire l'hypothèse que cette attitude à l'égard du loisir trouve son origine dans une réponse renvoyant à un mécanisme de défense des classes laborieuses qui cherchaient à se promouvoir, par compensation dans leur travail. Avec l'avènement historique de la bourgeoisie, c'est-à-dire

(1) Comme le remarque J. LALOUPE ([760], p. 54), "le théâtre élisabéthain constitue un des derniers efforts pour rassembler toutes les classes sociales, on peut dire que, trente ans plus tard, en France, les tragédies de Corneille n'avaient plus rien de populaire. Dès ce moment naît le folklore, auquel le peuple seul participe encore sincèrement".

une partie seulement de la classe laborieuse, cette attitude a pris une charge de culpabilité. Elle a ainsi justifié la double oppression vis-à-vis tant de la noblesse que du prolétariat.

Le travail, intégré de façon élevée à un système hiérarchisé de valeurs caractérisant l'humanisme libéral et la démocratie gouvernée, a donc permis de justifier bien des oppressions et des misères. En d'autres termes, la mentalité bourgeoise a progressivement mis en place un système de valeurs et des structures économiques formellement libérales mais objectivement répressives, la marque la plus significative de cette oppression apparaissant dans l'essai d'exclure tout hédonisme (1) intellectuel et personnel dans la pratique de tâches gratuites valorisantes.

De façon plus psychologique, il semble que la bourgeoisie, née de conflits résolus de façon peu positive, ait développé, autour d'elle, un vécu prométhéen qu'elle étendit à l'ensemble de la société. Ces conflits correspondent assez bien à la problématique qui recouvre la terminologie de morale bourgeoise ayant pour composantes l'hétéronomie et la soumission à des règles. Ils se perpétuent par un déséquilibre essentiel dans les personnes entre les besoins profonds et les exigences du groupe social au pouvoir, celles d'un idéal d'homme rationnel et libre trop distant pour que chacun soit en mesure d'y accéder (2).

(1) A fortiori, ce système rejetait tout eudémonisme, même si l'idée de bonheur fut neuve en Europe vers 1800, selon J. FOURASTIE ([744], p.137), c'est-à-dire en plein essor bourgeois et si, selon J. DUMAZEDIER, cette idée constitue aujourd'hui une quête et contribue à l'édification d'une morale fondée précisément sur le loisir ([738bis], p. 21).

(2) C'est ce qu'exprime très judicieusement J. LALOUX lorsqu'il écrit (p.15) : "La bourgeoisie envoie ses fils dans les collèges d'humanités : à ces jeunes gens, qui devront oeuvrer à des travaux utiles, il faut absolument inculquer une large culture... Ils auront la dignitas, mais ils n'auront plus d'otium. Raison de plus pour leur en inculquer les conditions culturelles et morales : ils pourront ainsi exercer dans l'honorabilité leur obligatoire fonction". C'est semble-t-il, pour se donner en partie bonne conscience que la science du dix-neuvième siècle a retenu significativement les modèles constitutionnalistes qui justifient de façon apparemment objective les états humains. C'est à cette époque que la science biologique, féconde sur

d) La revalorisation socialiste.

Pendant longtemps, au sein du prolétariat, le poids culturel du travail et le manque de conscience d'une virtualité de loisir ont permis le maintien des valeurs bourgeoises. Cependant, sous l'impulsion des idéologues socialistes et, en particulier de MARX, déjà cité, le loisir devint une valeur positive qui peut faire l'objet de conquête. C'est un phénomène complexe que celui de cette évolution du loisir pendant le dix-neuvième siècle avec, d'une part, le renforcement des valeurs bourgeoises et conjointement, d'autre part, la prise de conscience de la valeur des loisirs par la classe ouvrière (1).

Les revendications sociales en matière de loisir seront, bien entendu, d'abord une réduction des heures de travail afin de permettre la récupération. Elles tendent aussi à assurer aux travailleurs non seulement le "bien-être" mais aussi "la liberté", selon la formule des syndicalistes d'alors. En 1848, s'opère la réduction de la journée de travail à dix heures mais, deux mois plus tard, on la ramène à douze. 1862 marque les premières revendications syndicales en matière de congés liant le temps récupéré à des revendications culturelles et de

(suite de la note 2 de la page 183).

le terrain de l'hérédité, a développé des modèles structuraux sans genèse : a priorisme équivalent du préformisme biologique (cf. entre autres, J. PIAGET, [481], p.20) dont les excès, aujourd'hui dénoncés, encore que parfois résurgents, furent les notions de perversions constitutionnelles, par exemple. Pour d'autres faits psychologiques, comme les conduites latéralisées, nous avons montré, à partir de l'analyse de la littérature spécialisée ([469], p.42 et sqq et p.127 et sqq), combien les modèles héréditaristes furent les plus précoces et les plus nombreux. Les travaux de RAMALEY (1913), BEELEY (1918), CHAMBERLAIN (1928), OJEMANN (1930), etc...et avant eux, P. BROCA (1865) sont fondés sur des modèles théoriques constitutionnalistes, c'est-à-dire, pour reprendre la schématique de P. FRAISSE ([375], pp.74-75) sur une relation de type P - R.

- (1) J. DUMAZEDIER ([738bis], p.47) souligne cette idée, lorsqu'il écrit : "il faudrait ajouter qu'à peu près à la même époque deux mouvements apparemment contraires coexistent : en même temps que l'oisiveté décline, la jeune notion de loisir commence son ascension dans la vie du travailleur."

promotion intellectuelle (1).

Sous la Commune, l'ouvrier VARLIN met en évidence la nécessité d'une réduction des horaires de travail pour se reposer, mais aussi parce que "l'esprit et surtout le coeur en ont besoin" (2). Ainsi, pour la première fois, dans la classe laborieuse, reconnaît-on au loisir une fonction de développement de la totalité de la personne. Plus généralement, c'est donc par la quête d'une promotion culturelle et personnelle que le loisir conquiert une valeur déterminant des attitudes positives dans l'esprit des individus.

Avec l'avènement progressif de la démocratie gouvernante à caractère social, il tend à être revendiqué comme un droit avec P. LAFARGUE ([759]) pour achever de perdre toute sa charge culpabilisante. C'est un "droit-nécessité", expression de l'accomplissement de l'homme plus que d'une valeur, pour reprendre l'analyse de G. BURDEAU ([622], p. 65), droit reconnu par le gouvernement de Front Populaire de 1936 (3). Ce gouvernement comprend un secrétaire d'Etat aux loisirs: Léo LAGRANGE .

(1) Après avoir étudié les Trade-Unions en Grande Bretagne, cent vingt trois syndicalistes français écrivent alors : "Par la longueur de nos journées de travail nous ne pouvons pas profiter de l'école du soir." (cité par J. DUMAZEDIER, [738bis], p. 48).

(2) *ibid.* (p. 48).

(3) Léon BLUM accusé au procès de RIOM d'avoir développé dans la classe ouvrière le goût du moindre effort en promouvant les loisirs répondit : "En ce qui concerne les loisirs, je ne saurais m'élever trop fermement contre la confusion grossière qui semble s'établir dans certains esprits, entre d'une part, la paresse, et d'autre part, le loisir qui est le repos après le travail. Personne n'ose soutenir que l'on nuise à l'activité laborieuse d'un peuple en protégeant la santé physique et morale de l'individu, en développant le goût et la pratique du sport, en laissant plus de place à l'existence familiale, en encourageant les habitudes de jeu collectif et de l'art populaire. C'est à cela que tendait l'organisation des loisirs et il en existe, d'ailleurs, d'analogues et même de plus amples dans les pays où la discipline du travail a été poussée le plus loin". (cité par G. MALEVILLE, [647], p. 126).

Il fera voter les congés payés. Pour Léo LAGRANGE, comme pour l'ensemble des hommes de cette génération, il convient en premier lieu de distinguer, d'opposer même loisir et chômage (1) afin de confirmer le caractère positif de celui-là, en promouvant le droit pour chaque individu d'accéder à des activités libres qui lui permettront de s'affirmer et de se dépasser pour atteindre le bonheur : "Nous voulons, dit Léo LAGRANGE (2), que l'ouvrier, le paysan et le chômeur trouvent dans le loisir la joie de vivre et le sens de leur dignité".

e) Le loisir moderne.

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale le loisir apparaît de plus en plus comme un facteur d'équilibre dans la vie moderne de haut niveau technologique. C'est ce que souligne fort pertinemment J. LALOUP ([760], p. 23), lorsqu'il écrit : "Un nouvel équilibre va s'établir entre la somme des prestations obligées et la somme des activités libres. Si l'on ne peut dire la civilisation du loisir, du moins le fait du loisir y occupera une place... éminente et large". Cette construction d'un équilibre par la mise en place d'activités compensatrices à l'émiettement des tâches est un des éléments essentiels du modèle friedmannien. Pour G. FRIEDMANN ([746], p. 188 et sqq) les loisirs doivent tendre à satisfaire à certains besoins (3) que "les tâches professionnelles trop rationalisées" ne permettent pas d'assumer. Ces principaux besoins sont la recherche de l'intérêt non pas, selon nous, matériel mais psychologique, dans la réalisation d'activités en adéquation avec les motivations qui paraissent importantes au sujet par rapport à son histoire personnelle. C'est aussi la recherche des significations, c'est-à-dire

(1) C'est ce que remarquent également J. DUMAZEDIER et A. RIPERT ([741], p. 55). Cf. également P. SARTIN [665] qui montre combien le chômage provoque de troubles physiologiques et psychologiques chez l'adulte par "une atteinte à l'intégrité de soi entraînant à la limite une véritable réaction semblable à celle du deuil" (p. 69).

(2) Emission "La voix de Paris" le 10 Juin 1936, cité par E. RAUDE et G. PROUTEAU ([777], p. 119).

(3) Déjà en 1950 la Commission Supérieure des conventions collectives soulignait que le loisir correspond à "un besoin absolu de la personne humaine", (cité par J. DUMAZEDIER, ([738bis], p. 52).

tout aussi bien l'attribution d'un sens à ce que l'on fait que de l'élaboration de systèmes de connotations et de références authentifiants et individuels. Un autre besoin que satisfait le loisir est celui de participation ; dans les tâches professionnelles, l'individu se reconnaît de moins en moins comme une personne active et autonome. C'est dans l'espace des loisirs qu'il a le plus de chances d'être véritablement actif et de se sentir à la fois engagé et responsable au sein de groupes primaires ou secondaires. Enfin, le loisir permet la satisfaction d'un besoin d'achèvement. On ne saurait comprendre par là non seulement la compensation à l'inachèvement des objets dans les tâches professionnelles (1), mais encore, d'un point de vue psychologique plus large, celle à des sentiments d'incomplétude, d'émiettement du moi dans l'actualisation desquels les conduites professionnelles constituent un facteur important mais non exclusif.

Ce rôle équilibrant des loisirs dans le monde moderne conduit à une restructuration de la notion même de loisir compris dans une perspective fonctionnelle.

A côté des fonctions de récupération et surtout de formation que conféraient au loisir les socialistes lorsqu'ils lui ont donné une valeur dans la lutte ouvrière, la fonction d'évasion, de récréation, de satisfaction immédiate (2) retenue comme essentielle par les sociologues américains (3) a été réintroduite par G. FRIEDMANN et intégrée au système fonctionnel élaboré par J. DUMAZEDIER. De tous ces apports historiques, il résulte que le loisir, aujourd'hui, semble être un système

(1) Au cours de ces tâches le travailleur perçoit son activité comme "coincée" dans une séquence d'autres activités.

(2) Cf. A. RIPERT Les sciences sociales du loisir aux U.S.A., 1960, (cité par J. DUMAZEDIER, [738bis], p. 298), J. DUMAZEDIER (ibid., p. 25), G. LERBET ([766], pp. 40-41), G. FRIEDMANN ([746], p. 190, où il écrit notamment : "La forme principale que prend l'évasion hors du travail est un élan désespéré vers le loisir") et, pour la littérature de langue anglaise, D. REJSMAN [591] et D. BELL [613].

(3) Cf. sur ce point M.F. LANFANT ([761], p. 68 et sqq) cf. aussi M. MEAD où la notion de loisir se mêle à celle de consommation et récréation.

équilibré et équilibrateur. Sur le plan sociologique et socio-économique, il recouvre tout un ensemble d'activités faisant contrepoids au travail. Ce sont des activités liées à des besoins et génératrices de revendications sociales et économiques des grands groupes.

D'un point de vue psychologique individuel, ces activités tendent à équilibrer les dysfonctionnements de la personne que pourraient susciter d'autres tâches déstructurantes ou peu structurantes comme le travail, tout au moins en sa forme actuelle. Il est important de remarquer que, dans cette perspective, on postule l'équilibre fonctionnel des activités de loisirs, c'est-à-dire la non-hypertrophie d'une fonction relativement aux autres (1).

Cette évolution du rôle fonctionnel des loisirs, des attitudes qu'il suscite se retrouve, en quelque sorte comme vérification, dans les définitions que les auteurs en ont donné.

Les socialistes du dix-neuvième siècle le concevaient déjà comme un espace de développement de l'homme (MARX) (2), pour

(1) Nous reviendrons sur la pertinence d'un tel postulat dans la suite de ce chapitre.

(2) "Le temps, écrivait K. MARX (1865), est le champ du développement humain. Un homme qui ne dispose d'aucun loisir, dont la vie toute entière, en dehors des simples interruptions purement physiques pour le sommeil, les repas, etc..., est absorbée par son travail pour le capitaliste, est moins qu'une bête de somme". (cité, in M. RUBEL, [662], 2, p. 67).

Pour K. MARX, une partie de surtravail des prolétaires permet aux bourgeois de s'offrir de l'oisiveté, il convient de distinguer nettement cette forme d'oisiveté du loisir des travailleurs qui est une richesse, c'est-à-dire un temps social disponible ("Une nation est vraiment riche lorsqu'on y travaille six heures au lieu de douze" : note K. MARX, in M. RUBEL, *ibid.*, 2, p. 246) qui permet à l'homme total de se réaliser hors de toute aliénation dans une société socialiste. ("Le temps libre, écrivait K. MARX en 1857-58, qui est à la fois loisir et activité supérieure aura naturellement transformé son possesseur en un sujet différent, et c'est en tant que sujet nouveau qu'il entrera dans le processus de la production immédiate", cité par M. RUBEL, *ibid.*, 2, p. 248).

favoriser sa participation politique (ENGELS), ou comme le secteur temporel du libre épanouissement, de l'expression libre (PROUDHON); c'est, comme le remarque J. DUMAZEDIER (*ibid.*, p. 25), une perspective qui tend à identifier exclusivement, au départ, le loisir à l'éducation permanente(1).

Les auteurs plus libéraux s'attachent à l'analyse conceptuelle du loisir. LITRE n'y voit qu'un temps libéré, une certaine disponibilité laissée à l'individu après ses occupations. Plus proche de nous, AUGÉ (1930) (2) insiste sur la notion de plein gré (3) qui lui paraît être indissolublement liée à celle de loisir. Il spécifie quelque peu la nature des activités auxquelles il correspond. Ce sont les "distractions", c'est-à-dire ces activités qui tendent à divertir, à favoriser l'évasion du quotidien et des "occupations". On peut remarquer que ce terme reste vague, qu'il ne permet pas de rendre compte des tâches considérées. On sait d'elles seulement qu'elles ne sauraient être apparentées au "travail ordinaire" et qu'elles se situent temporellement "après".

Plus récemment encore, G. FRIEDMANN a fait avancer la conceptualisation du loisir en montrant sa nécessaire appréhension à partir des conduites et des attitudes des individus. Ainsi a-t-il distingué les loisirs actifs des loisirs passifs. Ces deux types d'activité entrent dans la catégorie du non-travail. Elles s'insèrent dans le temps libre "durée que ne pénètrent pas les obligations..., celle où la personnalité, exerçant ses choix tente de s'exprimer même - si elle en a les moyens - de s'épanouir" ([74], p. 196). La quête de ce temps libre est

(1) Cf. sur les thèses marxistes, M.F. LANFANT ([76], pp. 143-204).

(2) cité par J. DUMAZEDIER (*ibid.*, p. 26).

(3) Cette notion a été reprise plus récemment encore et de façon exclusive dans sa définition du loisir par G. HOURDIN ([75], p. 53) lorsqu'il écrit : "Les loisirs sont, dans une société extrêmement rationalisée, le temps dont on dispose comme on veut, légitimement, légalement, librement lorsqu'on a mené à bien les tâches professionnelles et sociales que l'on est contraint d'accomplir".

pour G. FRIEDMANN un "élan désespéré" ([746], p. 190), une évasion hors du travail qui va favoriser la réalisation de la personne dans sa lutte contre l'émiettement professionnel et social. C'est une lutte pour reconstituer ou pour maintenir son unité. G. FRIEDMANN identifie donc essentiellement le loisir à la libération des contraintes (1), mais il insiste surtout sur son caractère actif. "Le véritable loisir actif, écrit-il ([746], p. 195) est aussi un loisir librement choisi, pratiqué dans le moment et de la manière souhaitée par celui qui en attend la satisfaction et même un certain épanouissement". Cependant ce loisir actif, le seul authentique, n'est pas toujours accessible à l'homme actuel. Comme l'avait déjà souligné D. BELL [613], la vie professionnelle parcellarisée, les mass médias trop consommés tendent à écarter l'individu du réel. Cette fuite de la réalité s'accompagne de distraction, d'ennui que l'évasion ne résoud pas. L'homme devient un "consommateur ostentatoire" (2), selon l'expression de FRIEDMANN, son comportement est moins régulé. Il peut être agressif, opposant, avoir de brusques réactions de prestance ou de démission. Etant peu conscient du réel qu'il fuit, il fait du loisir l'occasion d'un renforcement de cette fuite en avant. Il en vient à se contenter de jouer des rôles, ici comme ailleurs, à vivre une quête de miracles dans les jeux de hasard, bref, à être passif face au réel, aliéné dans et par son rôle de consommateur. Cette perspective friedmannienne repose sur un modèle qui confère au loisir, quel qu'en soit le type (actif ou passif), une fonction

(1) Il est d'accord, en cela, avec MEYERSON et HEARNshaw.

(2) On retrouve ce danger de consommation chez P. de COUBERTIN [122] qui considère comme un péril pour le sport son caractère spectaculaire : "l'organisation de spectacles, écrit-il (p. 63), tend à corrompre l'athlète pour mieux satisfaire le spectateur".

Cf. aussi G. RIOUX [252] qui dégage les aspects essentiels de la pensée du père des Jeux Olympiques modernes face au problème des loisirs éducatifs de masse.

essentielle, voire unique : l'évasion (1), dont le loisir actif n'en est qu'une "forme supérieure" ([746], p. 205). On peut penser que cette perspective, somme toute très pascalienne, risque d'aboutir à une contradiction. Comment, en effet, cette évasion peut-elle déboucher sur l'épanouissement qui est fait de prise de conscience à un niveau élevé de synthèse du moi (2), d'accession au principe de réalité pour reprendre la terminologie de FREUD, alors qu'elle se veut satisfaction avant tout. Ou bien il n'y a pas que satisfaction-évasion, ou bien il y a possibilité d'épanouissement, de réalisation et le concept fonctionnel d'évasion devient impertinent.

La notion d'évasion, chez G. FRIEDMANN, demeure donc ambiguë. Elle paraît correspondre plus proprement à celle de sublimation dans la problématique freudienne. Si tel est bien le cas, elle recouvre un processus très général du fonctionnement de la personne qui ne paraît plus assez discriminant pour fonder une typologie des loisirs comme le fait FRIEDMANN en distinguant l'évasion par des activités fictives (ibid., p. 194).

Il semble donc que le concept fonctionnel d'évasion lié à celui de satisfaction et qui correspond à l'insertion dans la perspective française de la conception américaine, n'épuise pas la problématique des loisirs. De ce fait, la distinction entre loisirs actifs et passifs demeure peu fondée. Elle repose à la fois sur la nature des tâches et l'attitude à l'égard de ces tâches. Il conviendrait qu'elle fût conceptuellement dépassée.

(1) C'est d'un point de vue analogue que se situe F. HOUTARD (cité par J. LALOU, [760], pp. 25-26) lorsqu'il écrit que le loisir est "la portion de temps utilisée à des activités humaines...hors du travail professionnel ou ménager...dans lesquels l'homme jouit d'une liberté et initiative plus grandes que dans celles de la profession...accomplies principalement en vue de la satisfaction immédiate ou pour l'acquisition d'un certain plaisir...et admises habituellement comme activités de loisir dans une société."

(2) G. RIOUX [184] souligne l'importance de la tension psychologique, c'est-à-dire du conflit pour coordonner le moi, il écrit notamment (p. 31): "les hauts niveaux d'activité synthétique ne peuvent cependant être atteints sans tension psychologique coordinatrice". Cela confirme l'impossibilité d'accéder au réel avec des conduites-évasion donc à basse tension psychologique.

Ce dépassement a été accompli par J. DUMAZEDIER [738] qui se place exclusivement dans une perspective de "culture vécue" par les individus. Pour lui, cette culture constitue un système plus ou moins structuré de représentations et d'attitudes relativement à la vie de tous les jours. En d'autres termes, en se situant sur le plan de l'individu, J. DUMAZEDIER retient comme essentielle l'attitude du sujet vis-à-vis de tel objet de loisir (1). Cela détermine une représentation particulière de l'activité et, du même coup, la valeur fonctionnelle qu'il convient de lui attribuer. "En réalité, déclare-t-il (ibid., p. 876), il y a une attitude passive ou active et toutes sortes d'attitudes intermédiaires à l'égard du cinéma, et du théâtre...de la pratique du café ou de la fréquentation d'une association". Cela signifie que, pour cet auteur, le loisir est une notion ambiguë en raison de la pluralité fonctionnelle que chaque conduite recouvre. Mais, malgré cette ambiguïté, on ne saurait le définir d'un autre point de vue : se placer dans la perspective de l'analyse descriptive des conduites choisies serait une erreur ; on peut regarder la télévision de façons très différentes, et en tirer des profits et des satisfactions fonctionnelles très divers tout en ayant, apparemment, le même comportement (2). Il existe donc tout un continuum fonctionnel des loisirs qui va de la simple récupération au dépassement physique et intellectuel. Cependant, sur ce continuum trois fonctions dominantes peuvent être repérées et elles se rencontrent toutes, plus ou moins, à des degrés divers, pendant une activité de loisirs. Ces trois fonctions sont le délassement, le divertissement et le développement. Il s'ensuit que, pour J. DUMAZEDIER, le loisir peut être ainsi défini (3) : "Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se

(1) De même F. DAUGUET ([736], p. 19) écrit-il : "Le loisir...tire son sens de la façon dont il est vécu par chaque individu."

(2) Dans une même perspective, M. KAPLAN [758] pense qu'à la limite toute activité peut constituer un loisir. On ne saurait le définir par son contenu mais bien davantage par la relation entre le sujet et la tâche (cf. aussi M.F. LANFANT, [761], p. 87).

(3) ([738], p. 879, [738bis], p. 29).

reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales".

Cette solidarité fonctionnelle a servi de base au développement du concept sociologique de loisir considéré comme une dimension pertinente de la culture vécue.

D'un point de vue psycho-sociologique, le loisir constitue donc un ensemble de conduites recouvrant une pluralité fonctionnelle en relation avec des attitudes. Or, ces conduites se déroulent dans le temps, il convient alors de tenter de spécifier le temps du loisir.

Comme nous avons tenté de le faire précédemment ([766], pp. 41 et sqq), il semble qu'il faille partir des tierces activités et distinguer ces conduites et le temps qu'on leur consacre, des activités productrices et des obligations sociales (1). Parmi les tierces activités, il convient de spécifier :

- a) le semi-loisir, c'est-à-dire des activités semi-productrices telles que, par exemple, cultiver son jardin (où l'intérêt matériel se mêle souvent au besoin de compensation au rythme de la vie moderne, soit à l'usine, soit au bureau), se déplacer entre le lieu de travail et le foyer, ce qui occupe le temps flottant (2).
- b) Le loisir franc, c'est-à-dire le loisir répondant à la définition fonctionnelle précitée qui occupe le temps libre effectivement consacré au loisir.

Cependant cette double distinction sur le plan des types d'activités et sur le plan du temps demeure assez peu nette. Une même situation telle que prendre le train de banlieue, le matin de bonne heure, y lire le quotidien en se rendant au travail, n'a pas forcément la même

(1) Cf. J. DUMAZEDIER ([738], pp. 872-873, [738bis], p. 25).

(2) Notion due à Lucien FEBVRE (cité par G. FRIEDMANN, [746], p. 201).

signification selon les individus. Pour celui qui quitte un cadre confortable, un foyer relationnellement attractif, partir reste une obligation socio-économique, la lecture du journal demeure un pis-aller, quand cela ne devient pas, compte-tenu des conditions actuelles de transport, une source de traumatismes physiologiques et surtout psychologiques importants comme l'a clairement décrit B. GROS [642]. Par contre, pour tel autre qui quitte un logement peu agréable et au climat affectivo-relationnel négatif, le voyage et la lecture sont perçus comme des conduites positives en un temps agréable.

Comme on peut le voir la dimension sociologique, pour construire une typologie du loisir, risque d'être très approximative. Aussi convient-il, pour en fonder la pertinence, de s'en tenir à ce que ce soit des activités fonctionnellement définies qui constituent une dimension essentielle de la culture vécue et qu'elles soient appréhendées en une véritable "clinique du loisir", comme nous le proposons antérieurement (1), en partant de l'analyse des attitudes des individus vis-à-vis de leurs activités.

La reconnaissance du loisir comme composante culturelle ne suffit pas cependant à le fonder comme structure c'est-à-dire, selon la terminologie piagétienne (2), déjà envisagée pour la démocratie, comme système total de transformations auto-régulées. Avant d'y parvenir, il convient de rechercher si, d'un point de vue sociologique, il possède son autonomie. On peut se demander, en effet, si tout en constituant cette dimension de la culture vécue qui vient d'être analysée, le loisir ne demeure pas dans un système de relations totalement déterminé par le travail ou par les obligations socio-familiales.

(1) [766], p. 43.

(2) [90], p. 5 et sqq.

2) Relations loisirs-travail.

Historiquement, il apparaît nettement que, depuis le dix-neuvième siècle, le loisir se détache progressivement du travail qui le déterminait. Il équivaut à une conquête ouvrière qui, selon R. KAES ([756], p. 907), tendait à réduire les heures de travail et à permettre la formation des militants ouvriers.

Cette détermination du loisir par le travail correspond aussi au point de vue de J. FOURASTIE [744] malgré son insistance sur leur coupure. "Le loisir, écrit-il (p. 65) est, dans l'état actuel des choses, une nécessité imposée par un travail peu équilibré, dominé par la notion de productivité, d'efficacité qui, souvent, n'a d'agréable que le moment de la "paye". C'est également le point de vue que l'on trouve dans l'analyse de G. FRIEDMANN [746]. En effet, selon lui, l'industrialisation détermine les phénomènes sociaux. Il pense que l'on peut faire alors l'hypothèse que le blocage de la mobilité professionnelle implique l'impossibilité de s'affirmer d'où il découle de l'insatisfaction. De même, il lui semble devoir exister un rapport entre l'impossibilité d'engagement et l'éclatement du travail en raison de l'apathie provoquée par cet éclatement. Si, d'une façon générale, selon G. FRIEDMANN, après des auteurs américains comme E. FROMM, le loisir est une compensation au travail (1), cette compensation n'a pas un caractère de nécessité. Il lui semble, en effet, qu'au-delà d'un certain seuil d'"abrutissement" professionnel la prégnance du travail soit telle que la compensation devienne quasiment impossible (2). Il n'empêche que, dans un cas

-
- (1) "Un des commentaires les plus fréquents des travailleurs à propos de leurs dadas est qu'ils leur donnent "quelque chose à aimer", et quelque chose "où ils se sentent libres", libres surtout de choisir ce qu'ils feront, ainsi que l'endroit et le moment où ils s'appliqueront" (ibid., p. 192).
 - (2) "Son rôle de consommateur standardisé des produits du système dont il (O.S. ou employé) est un rouage accroît son bien-être matériel mais ne fait qu'accentuer chez lui, le déséquilibre entre la vie et le travail et l'existence hors du travail" (ibid., p. 200). C'est également le point de vue de P. CHAUCHARD [733] qui considère les loisirs aussi infernaux que le travail dont ils dépendent dans le monde moderne où ils ne permettent pas de repos. Ils s'inscrivent ainsi, selon cet auteur, en un véritable cercle vicieux avec les tâches laborieuses.

comme dans l'autre, le facteur déterminant demeure le travail et que le loisir conserve une valeur notionnelle qui recouvre des conduites et des attitudes s'inscrivant dans l'ensemble des tâches, des multiples conditions et des attitudes laborieuses (1).

Cependant, si la pertinence de cette liaison semble certaine, son caractère univoque le semble moins. Déjà, en 1959, A. TOURAINE (2) soulignait que "les loisirs de masse ne sont ni le contre-coup du travail parcellaire, ni la libération des conduites sociales et culturelles traditionnelles...." (p. 999). Après avoir insisté sur le fait que "les thèmes culturels sont moins liés qu'autrefois à l'activité professionnelle" (p. 993), il montrait que le loisir (et non les conduites de loisir) qui peut être conçu comme un contexte situationnel d'ordre sociologique, ne saurait être confondu avec des processus d'un autre ordre, psychologique par exemple, plus en rapport avec le type de participation. Du point de vue sociologique donc, le système des valeurs culturelles dans le loisir rend moins nettes les liaisons travail-loisir. Aujourd'hui, la culture est une culture globale dans une société globale sans subcultures en relation avec les milieux socio-professionnels. Ainsi, par son assise culturelle, le loisir a-t-il acquis une autonomie relative par rapport au travail.

Cette autonomie se manifeste quantitativement par la diminution des heures hebdomadaires de travail qui sont passées de 72 heures en 1850 (3), à environ 40 heures en 1937 pour remonter à 46,2 heures en 1968, soit approximativement le même nombre qu'en 1931 (4) et un peu plus qu'en 1950 (44,9 heures) et qu'en 1960 (45,9 heures).

Cette apparente stabilité, depuis près de 40 ans, de l'horaire de travail hebdomadaire doit être rectifiée par l'accroissement des jours de congés. Cela correspond, en fait, à la réduction du

(1) On retrouve également cette liaison travail-loisir dans la définition que donne G. HOURDIN ([750], p. 53) des activités de loisirs, déjà citées.

(2) [786].

(3) Cité par J. FOURASTIE ([744], p. 36).

(4) Cf. J. DUMAZEDIER et M. IMBERT ([740], p. 41, tome 1).

nombre d'heures-années de travail. En effet, entre 1953 et 1965, le nombre de jours de congés annuels est passé de 18 à 30, soit un accroissement de temps libre quotidien de une heure trente minutes (1).

Selon les experts, futurologues, ce processus doit se poursuivre dans les prochaines années (2). Il doit se traduire par un allongement des congés annuels (3). Cela apparaît, du reste, en conformité avec les désirs des travailleurs puisque 64 % préfèrent cette mesure contre 26 % plutôt favorables à une réduction des horaires hebdomadaires, 10 % ne se prononçant pas (4).

Une autre preuve plus pertinente de l'influence du loisir sur le travail concerne le rôle de l'automobile dans la situation de la résidence par rapport au lieu de travail.

Globalement, on note que les dépenses automobiles ont triplé dans les ménages entre 1950 et 1960 (5), puis plus que doublé dans la décennie suivante. Pour fixer les idées, on peut retenir qu'en 1967, plus de 50 % des ménages possédaient un véhicule particulier (6). Plus précisément, entre 1954 et 1960, les migrations alternantes entre Paris et la banlieue se sont accrues de 25 % (7). Même si objectivement, cela a contribué à augmenter l'absence hors du domicile en élevant la durée moyenne de transport quotidien de 1 h 35 (de 1 h 25 à 3 h), on peut penser que la possession d'une automobile a été, entre autres causes, une de celles qui ont joué pour modifier l'attitude à l'égard de la proximité de la résidence et du lieu de travail. Se sentant plus autonome par

(1) Cf. J. DUMAZEDIER et M. IMBERT (ibid., p. 40, tome 1).

(2) Pour J.K. GALBRAITH[1], par exemple, cela signifie nullement l'accès à "une ère nouvelle du loisir".

(3) Cf. groupe 1985 du Commissariat au Plan (1964, p. 59) et J.FOURASTIE ([738], p. 11 et sqq).

(4) Enquête I.F.O.P. (1963, cité par J. DUMAZEDIER et M. IMBERT (ibid., p. 43).

(5) (ibid., p. 37).

(6) (ibid., p. 54).

(7) (ibid., p. 44).

la possession d'un véhicule, le parisien n'a pas hésité à aller vivre loin de son travail. Plus généralement, c'est donc bien l'apport de l'automobile, d'abord à des fins distractives, qui a concouru à transformer les habitudes professionnelles des parisiens.

Dans cette même perspective, le loisir n'apparaît pas comme un facteur neutre dans l'implantation des entreprises. En province, par exemple, l'éloignement des sources culturelles attractives peut être considéré comme un élément freinant les tentatives de décentralisations et le déplacement des cadres, tout autant que le manque de main d'oeuvre qualifiée (1).

Ainsi, relativement au travail, le loisir semble-t-il acquérir de plus en plus d'indépendance (2). Il importe de rechercher maintenant si cette évolution est de même ordre en ce qui concerne les relations entre le loisir et les activités familiales.

3) Loisir et famille.

P. FOUGEYROLLAS [743] a insisté après J. DUMAZEDIER et d'autres sociologues, sur le fait que la famille constitue surtout, aujourd'hui, une communauté de loisirs (3).

Ici encore, l'influence loisir et famille apparaît comme une relation bi-univoque. Nous avons déjà souligné ([766], p. 37 et sqq), combien la présence d'enfants au foyer détermine le choix des loisirs. Elle peut concourir à fixer les parents au domicile et faire consommer

(1) Cf. notre approche de ce problème ([766], b, p. 37).

(2) L'importance économique qu'il prend en est une preuve supplémentaire selon P. PARANQUE ([773], p. 116). Les dépenses de loisirs sont passées de 4,46 à 20 milliards de francs soit une augmentation de 350 % entre 1950 et 1966.

(3) Cf. également F. DAUGUET ([736], chapitre second).

par exemple, plus de télévision (1) que de cinéma. Elle peut orienter les vacances vers la montagne ou la mer selon les exigences médicales. Dans cette même perspective, nous avons trouvé, par une enquête inédite (2), que les jeunes de 15 à 18 ans dont les parents ont une voiture, vont plus facilement et plus loin en vacances que ceux dont les parents n'en possèdent pas. C'est ainsi qu'il existe une relation quasi-univoque (3) entre le déplacement en voiture et le départ en vacances à plus de 100 km d'une part, et la possession d'une voiture par les parents d'autre part, comme le montre le tableau ci-dessous :

	lycéens	élèves de C.E.T.	apprentis	agricul- teurs
Partent en vacances en voiture	67 %	59 %	34 %	31 %
Ont des parents posses- seurs de voiture	93 %	77 %	43 %	67 %

-
- (1) Cette étude des relations entre la télévision et la famille a été faite par P. FOUGEYROLLAS, déjà cité, pp. 1075-1076) qui écrit notamment : "on doit...noter que le poste de télévision et l'électrophone permettent à la famille rassemblée à domicile de bénéficier de spectacles et d'auditions qu'ils n'auraient pu trouver jadis qu'au cinéma et dans les salles de concert. Très fréquemment la famille rassemblée jouit d'une émission radiodiffusée ou télévisée (ou la subit) alors que s'il s'était agi d'un spectacle identique donné à l'extérieur certains de ses membres se seraient peut-être séparés pour y assister". Cette tendance au regroupement télévisé est du reste confirmée par J. DUMAZEDIER qui insiste sur le type de loisir familial de la télévision.
- (2) Partie non publiée de notre recherche parue en 1967.
- (3) Certes d'autres variables telles que la disponibilité parentale jouent. On s'en rend compte pour les agriculteurs. C'est du reste ce que nous avons retrouvé par ailleurs ([766], p. 169).

Réciproquement, l'apport d'aides électro-ménagers est recherché pour libérer du temps libre à consacrer aux loisirs.

D'un point de vue plus psychologique, la culture vécue en commun peut concourir à modifier les images parentales et enfantines chez les membres du groupe familial et remplir cette fonction psychothérapique et sociothérapique que J. STOETZEL (cité par P. FOUGEYROLLAS, p. 1080) attribue au loisir en général.

Nous avons montré ([766], p. 167 et sqq) que plus il y a un faible écart culturel entre parents et enfants, plus les chances de communication selon des rapports intersubjectifs (pour reprendre une terminologie phénoménologique) sont grandes. Cette coïncidence culturelle renforce en effet, quantitativement, le temps passé ensemble et les discussions à partir des médias lecture, télévision ou cinéma.

Ainsi le loisir a-t-il incontestablement atteint le statut de dimension autonome de la culture. Il développe des conduites et des attitudes qui constituent autant de facteurs qui entrent en interaction avec ceux des autres dimensions. Par là, il participe à l'établissement du système de valeurs sur lequel se fonde notre société.

4) Le Loisir aujourd'hui.

Pour faire le point sur l'ensemble de ces données, il paraît convenir d'insister sur la relative autonomie du loisir qu'on peut définir comme un complexe fonctionnel dynamique en rapport avec les autres fonctions organisées en système et dont l'ensemble forme la culture vécue. Le loisir pose, en effet, de nombreux problèmes de tous ordres : politique, socio-économique, socio-culturel, éducatif, etc...

Selon certains auteurs comme J. FOURASTIE [744] ces problèmes sont avant tout d'équipement, ce qui nécessite une planification. On peut penser qu'en effet, sans planification sérieuse la consommation de loisir risque d'être rationnée de façon draconienne dans un avenir plus ou moins éloigné. Mais ces problèmes sont aussi

d'ordre psycho-sociologique et psychologique puisqu'ils concernent la totalité de la personne. En effet, en supposant des choix, le loisir permet et exige des mutations de la personnalité, "ainsi réussir ses loisirs, c'est réussir sa vie même, c'est réussir sa personnalité et favoriser celle des autres", comme le souligne, lui-même, J.FOURASTIE (1). Pour s'engager dans cette voie, il importe donc d'examiner maintenant plus précisément qu'elles peuvent être les conditions d'évolution du loisir vers la constitution d'activités positives chez les individus.

C - LOISIRS ET EDUCATION. (Situation psycho-sociologique du loisir).

1) De la pertinence d'une analyse structurale des loisirs.

L'analyse précédente des interrelations du loisir avec d'autres activités à valeur fonctionnelle différente (activités laborieuses et familiales) fonde son autonomie et signifie qu'il ne saurait y avoir réduction du loisir à un épiphénomène de complète contingence relative à des activités d'un autre ordre. Au contraire, il constitue un noyau d'activités ayant un système fonctionnel propre qui correspond assez valablement à une des caractéristiques de toute structure : celle de totalité. Cependant ce caractère de totalité reste très insuffisant pour lui conférer un statut structural. Il importe de chercher à analyser la nature de cette totalité, de voir si elle n'est qu'une masse inerte portée par le flot des transformations d'un autre ordre ou si, au contraire, elle possède un dynamisme interne suffisant pour assurer ses propres transformations et une richesse fonctionnelle assez élaborée pour éviter des risques d'"explosion", par la construction de "boucles" auto-régulatrices.

a) Etude transformationnelle des fonctions du loisir.

Avant d'aborder l'aspect transformationnel des fonctions du loisir, il est souhaitable d'approfondir quelque peu l'analyse de

(1) *ibid.*, p. 16.

ces fonctions.

Après J. DUMAZEDIER, nous avons retenu les trois fonctions essentielles de délassement, divertissement et de développement susceptibles, à des degrés divers, de saturer les activités de loisir.

La fonction de délassement "délivre de la fatigue" (1). Dans cette perspective, le loisir concourt à la récupération du sujet. Il joue, en quelque sorte, un rôle inhibiteur actif et coordonné qui permet d'éviter l'épuisement physique ou psychique de l'individu.

Cette fonction intervient donc le plus souvent comme une mesure préventive en jouant, par anticipation, un rôle protecteur pour l'homme. Ainsi, n'est-ce pas un hasard si, dans leurs revendications, les travailleurs ont demandé d'emblée le droit au repos parce qu'il correspond à une libération biologique pour la satisfaction d'un besoin premier.

Le processus fonctionnel d'évasion que constitue le divertissement libérateur "de l'ennui" (2) sature le loisir de façon quasi exclusive selon G. FRIEDMANN. Cet auteur va jusqu'à proposer de le retenir pour fonder une typologie en distinguant (3) les loisirs qui suscitent l'évasion par des activités réelles comme les voyages, le sport, etc... ou fictives, comme l'imagination, les spectacles etc... Ainsi, même dans sa forme la plus active ([746], p. 205), le loisir demeure-t-il une conduite de plaisir qui évade du réel et correspond-il à une démarche compensatrice sublimante de l'angoisse de vivre.

Dans cette sociologie qui se fonde sur une philosophie, somme toute, très janséniste où l'homme est prédestiné à l'ennui, G. FRIEDMANN ne laisse donc pas de place au dépassement, au sevrage de l'état ludique assumé positivement par l'homme. En fait, il refuse toute problématique du développement humain qui permette l'accession au principe de réalité et qui engendre des conduites non-ambivalentes.

(1) Cf. J. DUMAZEDIER ([738bi3], p. 27).

(2) Cf. J. DUMAZEDIER (ibid., p. 28).

(3) Cf. G. FRIEDMANN ([746], p. 194).

La fonction de développement semble cependant pouvoir être retenue. J. DUMAZEDIER (1) l'applique justement à la personnalité de l'individu. Il la définit (p. 28-29) comme "délivrant des automatismes de la pensée et de l'action quotidienne". Cela signifie qu'elle permet une formation active et authentifiante parce que libre "du corps, de la sensibilité, de la raison". Bref, DUMAZEDIER insiste sur le développement de toutes les instances de la personne qui favorisent son intégration unitaire (2) au-delà des déterminismes sociaux vécus comme aliénants.

x
x x

Après la définition de ces trois fonctions, il importe de voir quelles sont leurs inter-relations. L'idée dominante de J. DUMAZEDIER, en ce domaine, repose sur la solidarité et l'irréductibilité fonctionnelle. Il considère, en prenant une activité de loisir donnée, que l'on ne saurait mettre en évidence une structure d'ordre spécifique. Selon lui, les trois fonctions peuvent émerger dans les activités aussi bien synchroniquement que diachroniquement. Aussi pour le chercheur n'apparaissent-elles chacune, dans les conduites des sujets, que pour former la dominante (3) à un moment donné.

Si l'on va dans le sens de cette analyse, on ne saurait parler de structure puisque pour chaque sujet, toutes les transformations seraient possibles dans tous les sens, ce qui rendrait impossible la moindre prévision. Cependant en se plaçant dans une perspective psycho-sociologique, il semble bien que, au-delà du chaos transformationnel apparent sur le plan du sujet, on puisse trouver quelques

(1) Ibid., p. 28.

(2) J. DUMAZEDIER ([741], p. 45) écrit que le loisir "est lié à la réalisation de l'"homme total", conçue comme une fin en soi, indépendante de toute obligation primaire".

(3) Cf. DUMAZEDIER ([738bis], p. 29).

régularités, c'est-à-dire cette procédure d'auto-réglage élémentaire fondée sur la symétrie et la répétition (1) et qui assure une certaine conservation au système. C'est pour chercher de telles régularités que nous avons repris les données recueillies antérieurement (2) concernant une activité de loisirs pour laquelle nous étions parvenus à objectiver sa pluralité fonctionnelle complète : écouter la radio.

Une analyse d'interviews cliniques avait permis de classer les émissions selon les trois catégories fonctionnelles (3). A l'intérieur de chacune nous avons repris une émission, celle qui constitue le mode de la classe. Nous avons alors neutralisé le maximum de sources de variations dans la population interrogée afin d'éviter des interférences factorielles. Nous avons ensuite convenu de rechercher une structure d'ordre, exclusivement chez les jeunes garçons élèves du technique, en reprenant chaque protocole. Nous avons donc analysé, pour chaque individu, la structure des réponses à trois émissions :

- 1) L'écoute de chansons correspond valablement à l'activité de récupération, puisqu'elle délasse l'esprit de ces jeunes des fatigues tant physiques qu'intellectuelles propres à leur travail à la fois spéculatif et manuel.
- 2) L'écoute des émissions de variétés ou de jeux représente bien les activités divertissantes. En effet, ces émissions favorisent l'évasion par des identifications à des vedettes ou par l'oubli du réel à travers l'écoute des performances valorisées pécuniairement de concurrents au savoir encyclopédique.

(1) Cf. notre étude ([79], p. 92 en note) après, entre autres, J. PIAGET ([90], pp. 15-16).

(2) Cf. notre étude [766].

(3) Cf. notre étude (ibid., p. 23 et sqq).

- 3) Enfin les émissions représentant une recherche du dépassement sont consacrées à des faits ou à des thèmes scientifiques (1).

Globalement, chez les élèves de C.E.T. de 15 à 18 ans, il existe une hiérarchie des taux d'écoute de ces trois émissions.

100 % de la population suit l'émission délassante (2). Celle plutôt divertissante en touche 79 % et la développante 48 %.

Dans le cas d'une distribution au hasard des structures de réponses examinées individuellement, on pouvait penser qu'une réponse délassante, nécessaire ici puisque tout le monde la fournit, serait accompagnée aussi bien d'une réponse "divertissement" que d'une réponse "développement" à leur fréquence globale près.

Or, on observe que :

10 % des sujets n'écourent que l'émission délassante.

44 % des sujets écoutent l'émission délassante et l'émission divertissante.

35 % des sujets écoutent l'émission délassante, l'émission divertissante et l'émission développante.

-
- (1) Des interviewes ont montré la pertinence de cette dominante dans ce groupe de population ; les jeunes techniciens écoutent ces émissions "comme pour en savoir davantage" sur la science et la technique qui forment des traits caractéristiques de la culture.
- (2) Dans une perspective contre validatrice, on peut opposer à cela que la durée et le nombre de ces émissions sont très variables et correspondent à la hiérarchie des taux. Certes, il y a plus de musique, de variétés, ; que d'émissions scientifiques. Cependant plusieurs arguments semblent fonder l'impertinence de cette critique :
- 1 - L'adéquation des émissions au goût des auditeurs.
 - 2 - La possibilité d'interrompre l'écoute à tout instant surtout depuis que la radio est consommée à partir d'appareils individuels.
 - 3 - L'étude clinique des réponses des sujets durant la post-enquête qui confirme cette hiérarchie fonctionnelle.

En voici un exemple caractéristique :

JEA. (16 ans 3 mois) : Question : Qu'est-ce que vous écoutez à la radio ? Réponse : Oh! n'importe quoi, ce qui se trouve. Question : Comment cela ? Réponse : Souvent quand je la mets ça chante, si ça cause trop je vais ailleurs... Quand ça chante c'est pas trop fatigant, ça repose...etc.

D'après ces données, 87 % de la population répond donc comme si le divertissement et le développement formaient des surplus (1) progressifs au délassement. Cela veut dire qu'il y a comme une régularité dans les transformations fonctionnelles du loisir. Le délassement constitue, ici, une dominante fonctionnelle primaire transformable en dominante divertissante. Celle-ci peut se transformer, à son tour, en dominante développante non pas, certes, dans une séquence temporelle courte (2), mais sur un temps assez long et de façon quantitative globale, au sein d'un groupe de population. Ainsi, peut-on considérer que, au-delà d'un certain seuil de saturation fonctionnelle, le loisir se transforme et qu'il constitue une structure dont les mécanismes de conservation sont de l'ordre des quasi-régularités (3). Cela peut être mis en évidence dans une situation stabilisée (4), mais ne se retrouve pas aussi clairement pour toutes les activités et dans tous les groupes. En effet de nombreux facteurs concourent à ces transformations ; selon les cas, ils les accélèrent ou les freinent.

-
- (1) Sans développer autant cette analyse, nous avons déjà introduit cette notion en 1967 (Cf., [765], p. 10).
 - (2) Un sujet ne va pas forcément se délasser, puis se divertir et enfin se développer, de façon régulière.
 - (3) Il s'agit bien en fait de quasi-régularités car il existe 13 % de sujets qui, dans notre population, ne répondent pas selon ce processus régulier en ce qu'ils scotomisent la fonction divertissante puisqu'ils se délassent et se développent par la radio. Il faut noter cependant que, dans cette partie de population, aucun n'a une attitude très positive pour la radio (X^2 significatif à .001) par rapport au reste des sujets et que tous ont la télévision comme source de divertissement. Enfin, on peut, quand même, noter qu'aucun ne confère à la radio une fonction purement divertissante ou développante.
 - (4) On peut considérer comme stabilisée, une situation concernant une activité multifonctionnelle (écouter la radio, par exemple), effectuée dans un groupe assez homogène. Les élèves de C.E.T. présentent cette caractéristique puisque les disparités culturelles et socio-professionnelles se compensent dans un travail à la fois intellectuel et manuel.

b) Les facteurs transformationnels des fonctions du loisir.

1) Le facteur génétique.

L'enfant de 7 ans : Pour l'enfant d'âge scolaire le loisir s'apparente surtout au jeu (1). Il correspond à la recherche d'un plaisir fonctionnel (2) dans la réalisation et la pratique de jeux de règles : jouer aux billes, etc... Il constitue donc encore un agrégat fonctionnel indifférencié (délassement, divertissement et développement) en liaison avec le syncrétisme social de l'enfance chez qui travail, famille, loisir forment autant de domaines culturels globaux. Il y a délassement en ce que le loisir consomme une rupture dans l'attention par le recours à des automatismes comme dans les jeux purement fonctionnels saturés, par exemple, de satisfaction psycho-motrice dans le pigeon vole. Il y a aussi divertissement en ce que l'assimilation (3) du réel prime sur l'accommodation de façon essentielle. Cela se rencontre, par exemple, lors de la période opératoire, dans les jeux de construction et de règles qui tendent à être de moins en moins des jeux individuels vécus collectivement mais sans contrôle du groupe, pour devenir des occasions de compétitions collectives et de coopération selon des normes (4). Enfin le loisir, comme le jeu, développe la personne par son caractère d'exercice sérieux et parfois ascétique si clairement mis en évidence par J. CHATEAU [445] et [446].

(1) Cf. sur ce point E.H. RIAD et F. WINNYKAMEN [779] qui ont consacré une des rares études à ce problème. Cf. aussi F. DAUGUET ([736], chapitres IV, V, VI, VII, IX). Pour cet auteur, loisir et jeu sont confondus pendant l'enfance. C'est ainsi qu'il emploie indifféremment l'un ou l'autre terme.

Cf. encore D. RECACEWICZ et B. AUMONT [778] ayant étudié les activités du jeu des enfants de dix à seize ans.

(2) Cf. J. CHATEAU ([446], p. 10).

(3) "L'assimilation du réel au moi est pour l'enfant une condition vitale de continuité et de développement, précisément à cause du déséquilibre de sa pensée. Or le jeu symbolique remplit cette condition des deux points de vue à la fois des significations (du signifié) et du signifiant. Du point de vue du signifié, le jeu permet au sujet de revivre ses expériences vécues et tend à la satisfaction du moi plus qu'à la soumission au réel. Du point de vue du signifiant, le symbolisme offre à l'enfant le langage personnel vivant et dynamique indispensable pour exprimer sa subjectivité intraduisible dans le seul langage collectif". (J. PIAGET, [482], p. 176).

(4) Cf. PIAGET [480].

Au-delà de cette polyvalence, le loisir enfantin accède à un niveau de définition (1) plus élaborée, par l'analyse de ses rapports avec le loisir de l'adulte.

Dans cette perspective, une première remarque montre son caractère à la fois plus impliquant parce qu'il renvoie à des structures du sujet encore peu différenciées et plus compréhensif en ce qu'il recouvre toutes les fonctions du loisir et toutes les activités qui y correspondent. Par contre, chez l'adulte, il présente une plus grande différenciation fonctionnelle. Cependant malgré cet écart fonctionnel, leur différence essentielle se situe dans le domaine qualitatif. En effet, malgré un vécu quantitativement proche (regarder la T.V., promenes, etc...), il convient de souligner que l'enfant n'a pas les mêmes motivations que l'adulte. Dans les activités de celui-là, il n'y a qu'une apparence de loisir (2). Cela tient, en premier lieu, à l'absence de

(1) R.M. de CASABIANCA [444] ne définit pas clairement le loisir de l'enfant qu'elle conçoit parfois comme un temps libre ou libéré plutôt que comme un ensemble d'activités ayant des spécificités fonctionnelles. (Cf. particulièrement p. 37).

(2) Pour leur part, A. GESELL et F.L. ILG [462], après avoir reconnu l'identité fonctionnelle du jeu et du loisir, critiquent le risque de dégradation du jeu dans les activités modernes de loisir des enfants. Ils écrivent notamment (p. 379) : "Plus notre civilisation avance en technologie, plus la santé psychologique et la croissance des enfants demandent à être protégées... la technologie a tendance à employer de plus en plus de technologie afin de garder l'allure que la technologie elle-même a adoptée. De là l'emploi de la radio, des journaux illustrés et de la télévision pour les enfants. Ces moyens en sont venus à jouer un rôle considérable dans les récréations et passe-temps de l'enfant d'âge scolaire." Après avoir souligné le rôle adaptatif de ces techniques pour l'enfant et leur contribution partielle à son éveil émotionnel et imaginal, ils ajoutent : "En cela ils servent les vraies fonctions du jeu mais ne sont que des médiocres succédanés des types de jeu essentiels qui naissent des poussées internes et qui expriment l'initiative et les ressources de l'esprit en croissance. Poussées à l'excès aux dépens des jeux naturels démodés (!), ces distractions récréatives conduisent à la facilité. La télévision aggravera encore les conditions actuelles des habitudes de jeu si elle n'est pas compensée par des formes plus actives d'expression de soi".

plein gré parce que l'enfant manque d'aptitude à faire preuve de suffisamment de volonté (1). S'il se fait plaisir lorsqu'il s'installe devant la télévision, le jeudi, il ne sait souvent pas accepter la frustration qui consiste à quitter une émission pour accomplir une autre tâche. De plus, comme l'ont du reste montré E.H. RIAD et F. WINNYKAMEN, les activités de loisirs des enfants subissent très souvent les déterminations des choix parentaux. Il existe donc chez l'enfant de nombreux éléments contraignants qui font que certaines activités constituant des loisirs chez l'adulte restent, pour lui, des conduites vécues selon une modalité autoritaire et assumées de façon sublimante.

Enfin, surtout ces activités, comme le jeu symbolique, restent très "isolantes" de la réalité. Elles constituent autant d'"illusions" qui permettent à l'enfant de ne pas pénétrer, "interférer" selon J. PIAGET (ibid., p. 177) avec le monde des adultes. Elles apparaissent comme autant de manifestations de l'égoïsme, d'une "réalité de soi", qui est crue sans aucun effort ni aucune volonté (2) avant d'être vécue comme objectivement fictive.

De façon plus générale donc, à sept ans, le loisir (3) s'apparente génétiquement au jeu (4) et les analyses les plus pertinentes qu'on puisse en faire renvoient à celles des activités

(1) "La volonté, écrit J. PIAGET ([483], pp.74-75)...est simplement une régulation devenue réversible et c'est en cela qu'elle est comparable à une opération : lorsque le devoir est momentanément plus faible qu'un désir précis, elle rétablit les valeurs selon leur hiérarchie antérieure ainsi qu'en postulant leur conservation ultérieure et fait ainsi primer la tendance de moindre force en la renforçant".

(2) J. PIAGET (ibid., p. 177)

(3) Comme le jeu, le loisir libère ses contraintes ; Il permet parfois cette infraction aux disciplines, évoquée par H. WALLON ([499], p.65).

(4) "A 7 ans, les loisirs sont avant tout des jeux, mais des jeux fonctionnels, et donc identiques pour les deux milieux (milieux socio-professionnels, catégories 6 et 3 de l'INSEE, contremaîtres, ouvriers qualifiés, ouvriers spécialisés, manoeuvres d'une part et professions libérales, professions littéraires et scientifiques, cadres administratifs supérieurs, d'autre part), écrivent E.H. RIAD et F. WINNYKAMEN ([779], p. 225).

ludiques (1). Cela veut dire que le loisir enfantin peut devenir une activité structurée et structurante de la vie des relations sociales. Dans des conditions adéquates, il concourt donc à la construction du sujet autant qu'il lui permet de se détendre et de passer le temps (2).

La pré-adolescence.

C'est vers 12 - 13 ans que semble s'effectuer la différenciation des fonctions de loisir. Cette différenciation interne s'opère dans le même temps que celle, plus externe qui sépare loisir et travail à partir de leur source commune : le jeu (3).

Au moment de ce bouleversement cognitif lié à l'atteinte de la pensée formelle (4), le pré-adolescent constitue son système de valeurs relativement à son milieu et il hiérarchise les moyens pour les atteindre. Cette construction cognitive de toute la personne s'accompagne corrélativement d'une différenciation fonctionnelle des loisirs. C'est ce qu'ont aperçu E.H. RIAQ et F. WINNYKAMEN (1970) lorsqu'ils trouvent, selon le milieu, dans la population qu'ils ont examinée, des différences significatives d'activités et des polarisations en loisirs développants et divertissants. Certains, les moins cultivés, valorisent

-
- (1) R.M. de CASABIANCA [444] écrit, elle aussi : "l'enfant âgé de six à onze ans est un être actif qui, dans la mesure où il le peut, emploie surtout son temps de loisir à jouer" (p. 49).
- (2) E. REYMOND-RIVIER ([491], pp. 141-142) écrit fort justement à ce propos : "Elle (la société infantile) s'est créée et développée dans et par le jeu, et c'est le jeu aussi qui a permis à la personnalité individuelle de chaque enfant de s'affirmer et de s'épanouir. Car le jeu est l'activité propre à l'enfance. Loin d'être un délassement comme pour les grandes personnes (de quoi l'enfant se délasserait-il ?), il est pour lui ce que le travail est à l'adulte".
- (3) "Il y a continuité chez l'enfant entre le jeu et le travail", écrit J. PIAGET ([482], p. 116) après CH. BULHER et E. CLAPAREDE.
- (4) Cette pensée se caractérise par une sorte d'"inversion de sens", selon l'expression de J. PIAGET et B. INHELDER ([486], p. 252). Elle marque une tendance à intégrer le réel : ce qui est, dans ce qui pourrait être : le virtuel.

les tâches à caractère divertissant : cinéma, lecture de magazines, etc... et les autres, les plus cultivés, choisissent plutôt la musique et la vie collective.

L'adolescence.

Cette spécification fonctionnelle paraît s'accentuer(1) vers 15 ans, lorsque, par la confrontation à autrui, l'égoïsme métaphysique et assimilateur de l'adolescent se change progressivement en objectivité adaptée avec un champ de préoccupations élargi. Dans notre enquête [766] (2), nous avons pu constater que le sport perd de son caractère diffus entre 15 et 18 ans. En effet, il est de moins en moins considéré comme un loisir visuel et de plus en plus comme un loisir actif. Cela s'accompagne d'une prise de conscience de sa valeur développante et contribue à marquer l'antagonisme entre sportifs et non-sportifs. Cet antagonisme se traduit par une diminution de 10 % environ du nombre de sportifs polyvalents et de l'attrait pour le sport comme tel. Par contre, la pratique institutionnalisée dans le cadre d'une association augmente de 15 % en passant de 18 % à 15 ans à 33 % à 18 ans.

Cette spécification du loisir se retrouve encore dans le mode de participation aux fêtes. Les plus jeunes s'y distraient en "jouant" aux loteries, en tirant à la carabine, etc... alors que les plus âgés accordent surtout de l'importance aux bals (3). On retrouve

(1) Cf. ce même point de vue, pour la lecture chez F. WEYERGANS ([788], p. 293).

(2) Cf. également quelques données de notre recherche reprise dans cette perspective par P. GUILLY ([749], p. 277 et sqq).

(3) Voici un tableau rendant compte de cette évolution de 15 à 18 ans :

Vont à la fête pour (en % de réponses)	A G E S	
	15 ans	18 ans
Monter sur les manèges	41 %	37 %
Tirer à la carabine	70 %	67 %
Jouer aux loteries	44 %	10 %
Aller au dancing	27 %	63 %

bien ici l'évolution de motivation fonctionnelle évoquée par M. DEBESSE ([452], p. 137), lorsqu'il écrit : "les émotions puissantes mais encore confuses de la puberté font place maintenant à des sentiments passionnés dont l'objet est plus précis mais que l'imagination continue à parer de ses prestiges. L'amitié y dispute encore quelque temps à l'amour. L'impulsion sexuelle qui grandit... s'oriente vers l'autre sexe". Le goût pour la partie de manèges en bande, les tirs au fusil ou le jeu du hasard, en fait, l'évasion dans un irréel vertigineux, agressif ou mythique (l'Illix, l'agon et l'alea, dont parle R. CAILLOIS [623]) s'estompent au profit de la satisfaction de pulsions d'ordre psycho-sexuel (1) dont le loisir fournit l'occasion d'épanouissement.

Malgré la pertinence de ces données, les plus caractéristiques de l'évolution des fonctions du loisir résultent de l'étude des activités de groupe.

J. PIAGET [480] et, après lui, R. COUSINET [451] ont insisté sur l'importance socialisatrice du jeu chez l'enfant. Durant l'âge scolaire, vers 8 ans, J. PIAGET a montré combien les enfants jouant ensemble, étaient rassemblés par le respect de la règle qui transcende le groupe et s'impose de façon quasi-hétéronome à chacun de ses membres. C'est là, explique-t-il, un trait de l'égocentrisme (2) enfantin qui bloque les possibilités de coopération. Avec l'accès à des formes de pensée plus opératoires, voire plus formelles, l'individu fait des progrès dans le domaine du jeu, la règle, de contraignante et extérieure, devient rationnelle. Elle s'intériorise et

(1) Cf. également l'analyse descriptive de J. BURSTIN [442] dans une perspective plus vaste.

(2) "L'égocentrisme en tant que confusion du moi avec le monde extérieur et l'égocentrisme en tant que défaut de coopération ne constituent qu'un seul et même phénomène. Tant que l'enfant ne dissocie pas son moi d'avec les suggestions du monde social, il ne peut coopérer, car pour coopérer, il faut être conscient de son moi et le situer par rapport à la pensée commune. Or, pour devenir conscient de son moi, il faut précisément se libérer de la pensée et de la volonté d'autrui", écrit J. PIAGET ([480], p. 67).

se relativise à la situation ludique. Le jeu y trouve son caractère "à part" souligné par R. CAILLOIS [623]. Parallèlement la nature du groupe change. La contrainte se transforme en coopération et la réciprocité relationnelle remplace la soumission à une transcendance. C'est donc bien là, dans l'activité ludique, un puissant facteur de socialisation qui opère.

A partir de l'accession à la coopération, la fonction du groupe semble évoluer : alors qu'elle médiatisait le jeu enfantin, elle devient le noyau central coopératif que médiatisent les activités de loisir (1).

Après J. DUQUESNE [742] en France (2), D. REISMAN [591] (3), M. BLOCH et A. NIEDERHOFFER [618] aux Etats-Unis, nous avons montré la généralité de ce phénomène de groupement des jeunes en bandes. Le caractère ambigu et ambivalent de cette terminologie, nous a conduit à employer un substantif nouveau de type conceptuel pour rendre compte de ce groupe dont l'originalité fonctionnelle et génétique a pu être mise en évidence.

Nous avons alors convenu de nommer hébésyntaxie ([766], p. 23) ce type de groupement primaire, plus ou moins structuré qui concerne en propre l'adolescence.

Le phénomène hébésyntaxique nous a paru avoir une origine pluri-factorielle. Tout d'abord, le statut social des jeunes ne s'accorde pas avec leur état de maturation biologique. Les jeunes sont maintenus, même après les événements de mai 1968, dans un état de dépendance économique (4) et, souvent, Institutionnelle et relationnelle

(1) L'importance fonctionnelle de l'activité des relations de groupes chez les jeunes a déjà été soulignée par nous, antérieurement ([766], chap. premier).

(2) Cf. plus récemment B. DAUGUET ([736], p. 92 et sqq).

(3) Cf., plus particulièrement, p. 107 et sqq.

(4) Une des preuves de cette assertion est que le phénomène hébésyntaxique diminue rapidement lorsque le sujet acquiert son autonomie pécuniaire (cf. notre recherche, *ibid.*, p. 28).

à l'égard des adultes. Cependant, dans le même temps, ils se perçoivent comme étant aptes à assumer, en toute responsabilité, des fonctions sociales en rapport avec leur maturité bio-psychologique (par exemple la fonction matrimoniale). A n'en pas douter, ce décalage, générateur d'insatisfaction fonctionnelle, constitue une puissante source, plus ou moins consciente, de frustration génératrice d'anxiété. L'hébésyntaxie apparaît alors comme un processus compensateur de cet état. En vivant avec ~~leurs~~ semblables, les adolescents peuvent entretenir des relations plus inter-subjectives qu'avec les adultes qui leur refusent les "relations paritaires" (1) dont ils ont besoin. L'hébésyntaxie joue alors le rôle de cadre à l'apprentissage relationnel. Elle permet en plus, par conséquent, d'assurer au sujet son individuation (2) psycho-sociale, élément essentiel pour l'accession à l'autonomie. Il y a là comme une réponse de toute une tranche d'âge au phénomène de massification neutralisante et dépersonnalisante de nos sociétés industrielles, phénomène dont une des caractéristiques est la bureaucratisation, processus archétypique de cette dépersonnalisation (3).

A ces facteurs relativement généraux (4) d'autres plus spécifiquement actuels interviennent pour accentuer les hébésyntaxies.

C'est tout d'abord l'accroissement du temps laissé libre qui constitue un terrain favorable à leur épanouissement.

Il y a aussi la destruction progressive des tabous sociaux (5) générateurs de cadres sécurisants qui permettent l'insertion

(1) Cf. l'enquête du Ministère de la Jeunesse et des Sports ([77], p.71).

(2) Nous reprenons ce terme dans le même sens que lui donne R. ZAZZO [505] sur le plan somatique.

(3) Cf. en particulier, M. CROZIER ([629], p.370 et sqq).

(4) E. KANT avait, dès 1786, posé le problème du décalage entre la maturité biologique et sociale.

(5) C'est à peu près la même idée que développe J. FOURASTIE ([744], p. 138) lorsqu'il écrit : "Alors on comprend que la licence conduise au désespoir, la facilité à l'atonie. Le dur travail a pu être et peut être joie, tandis que le loisir peut être ennui. Si c'est vraiment le bonheur que recherche l'humanité, elle devra méditer sur la règle et le rite".

et l'identification sociale. Le développement concomitant de l'insécurité douloureusement vécue se réduit lorsque la tendance des jeunes à se rapprocher peut s'exercer.

Par ailleurs, la transmission des modèles culturels connaît une présentation peu satisfaisante : le monde des adultes manque de perception authentifiante à travers la radio ou la télévision, ces deux puissants moyens d'information. Cela a tendance à réduire les possibilités d'intériorisation du monde actuel, de sa prise en charge assurant la "fermeture" de la personne dans le milieu, pour reprendre, par analogie, l'expression de L.V. BERTALANFFY (1), concernant l'organisme. D'un point de vue socio-économique on trouve un facteur de renforcement de ce processus : l'insertion difficile du jeune dans la vie active et l'isolement actuel dans des cellules très étroites.

Enfin, l'incapacité relativement plus forte des adultes à assumer les changements de l'histoire en accélération (2) contraint les jeunes à se rassembler pour assumer les frustrations nées de la confiscation de leurs responsabilités par des aînés perçus comme moins disponibles au changement et donc moins aptes à s'adapter.

Génétiquement, le phénomène hébésyntaxique semble être maximum vers 15 - 16 ans. Il est plus fort et plus durable chez les scolaires que chez les apprentis et les agriculteurs. Selon J. DUQUESNE [742], il a une telle puissance qu'il s'exprime spontanément chez 30 % des garçons et 20 % des filles, sans le recours à une activité médiatrice. Par la suite, il décroît pour ne plus concerner, sous cette forme explicite dominante, que respectivement 17% et 18 % entre 19 et 21 ans.

Dans leur enquête sur la jeunesse, M. DAVRANCHE et G. FOUCHARD [636] situent le maximum d'hébésyntaxie à 17 - 18 ans (3)

(1) Cité par J. PIAGET [89].

(2) Le concept d'accélération de l'histoire a été élaboré par G. BERGER ([105], p. 115 et sqq. : conférences de 1957 et 1958).

(3) A la différence de J. DUQUESNE, ils ne trouvent pas de différence selon le sexe.

dans une population exclusivement scolaire. Voici, à cet égard, le tableau extrait de l'ensemble de leurs résultats (p. 174) :

- 14 ans	9,2 %
- 15 ans	9,9 %
- 16 ans	12,7 %
- 17 ans	14,4 %
- 18 ans	14,7 %
- 19 ans	8,8 %
- 20 ans	7,9 %

Ces résultats confirment bien en grande partie les nôtres (1), toutes choses égales par ailleurs. Ils soulignent, avec des décalages d'ordre socio-culturel, la généralité du phénomène dans notre civilisation et son caractère transitoire.

Chez les scolaires, la prolongation que nous avons observée, tient certainement au fait qu'ils accèdent plus tardivement à leur autonomie socio-économique, mais cela tient aussi à ce que, dans l'ensemble, ils aboutissent, dans leur loisir, à l'épanouissement de la fonction développante. Le groupe de discussion sur des activités de loisirs joue ici un rôle évident de médiation au développement. C'est ainsi que, sur les émissions de radio, si le goût de la discussion possède à peu près la même valence selon les secteurs scolaires et non-scolaires (environ 85 % des sujets interrogés), il concerne effectivement 80 % de ceux-là et seulement 62 % de ceux-ci. Il en va de même pour le cinéma, la lecture et la télévision.

De cela, il ressort que l'hébésyntaxie forme un signe ambigu renvoyant à la fois à un manque (l'immaturité psycho-socio-économique) et à un plus (la disponibilité culturelle plus large). Elle sert donc de cadre favorisant l'accession à la socialité abstraite

(1) L'enquête du Ministère de la Jeunesse et des Sports ([77]), p. 174) va dans le même sens. La rubrique "voir des amis" comme façon préférée de passer un dimanche après-midi, obtient davantage les réponses positives chez les scolaires que chez les non-scolaires.

définie par R. HUBERT ([145], p. 98) comme un "plan dégagé de la pragmatique immédiate étendu selon toutes les dimensions de l'espace et du temps", c'est-à-dire l'occasion d'un apprentissage relationnel coopératif, fondé sur la réciprocité. Ce phénomène connaît un prolongement d'autant plus important qu'il s'exerce dans des milieux plus tardivement promus au statut d'adulte et plus évolués sur le plan culturel. Cela conduit à concevoir l'hébésyntaxie comme un objet de substitution d'autant plus intensément renforcé que l'objet du désir, la relation inter-subjective, est moins accessible actuellement et plus ressentie comme nécessaire. Dans l'exercice hébésyntaxique, les activités de loisir ont donc bien une fonction médiatisante ce qui constitue un renversement par rapport aux relations entre le jeu et la socialisation à l'âge de l'écolier où celui-là prévalait fonctionnellement sur celle-ci. L'enfant joue pour assimiler activement le monde pris au sens large (1) ; il demeure encore très égocentrique, c'est-à-dire qu'il n'intériorise pas suffisamment le milieu pour se décentrer. En jouant, il se compare à autrui et se socialise comme par récurrence. Chez l'adolescent et chez le jeune encore, selon les milieux, le sujet a pour motivation principale l'adaptation à autrui. Les activités de loisir constituent le terrain privilégié de l'exercice de cette adaptation : ce sont elles qui prennent un caractère récurrent.

Cette adaptation dynamique devient alors forcément différenciatrice puisqu'elle conduit à une spécification relationnelle. C'est ainsi qu'à des conduites de nature sado-masochique, vont correspondre des activités de loisirs qui favorisent la compensation de l'agressivité comme, par exemple, les tirs sur les fêtes foraines et les compétitions sportives parfois.

(1) "En bref, écrit J. PIAGET ([303], p. 257), l'évolution sociale de l'enfant procède de l'égocentrisme à la réciprocité, de l'assimilation à un moi inconscient de lui-même à la compréhension mutuelle constitutive de la personnalité, de l'indifférenciation chaotique dans le groupe à la différenciation fondée sur l'organisation disciplinée".

Mais les conduites relationnelles ne sont pas uniquement de l'ordre de la domination-soumission réelle ou fictive. Elles connaissent souvent un vécu ayant une modalité inter-subjective. Comme l'essentiel consiste à être ensemble pour vivre des relations de ce nouveau type, les jeunes prennent leurs loisirs en commun et ils discutent sur les contenus de ces loisirs. Cet important phénomène se remarque, par exemple, à propos du cinéma pour lequel fréquentation et discussion collectives concernent de 80 % à 70 % des sujets interrogés entre 15 et 18 ans (1). De façon plus générale, il permet de dire que les loisirs constituent les thèmes favoris de discussion des jeunes. Que ce soit dans les cafés où, selon notre enquête (ibid., p. 161), 39 % y vont pour retrouver des camarades, que ce soit en promenade collective (dans 86 % des cas) (2), les jeunes discutent des émissions de télévision, de leurs lectures, etc... Bref, les loisirs prennent, dans le groupe, une valeur fonctionnelle particulière, par les échanges qu'ils suscitent. S'ils sont vécus au départ de façon purement distractive ou délassante, ils peuvent devenir plus enrichissants tant du point de vue relationnel par le simple jeu des échanges, que du point de vue plus cognitif en nécessitant la verbalisation des réactions sur leurs contenus.

Cependant, toutes les activités de loisirs ne présentent un caractère aussi propice les unes que les autres à médiatiser des relations et des discours. Cela a pour effet de contribuer à des renforcements sélectifs. Par exemple, la réduction de la lecture des livres d'aventures entre 15 et 18 ans qui passe de 80 % à 57 % chez les garçons non-scolaires peut s'expliquer en partie par le fait que les hébé-syntaxies diminuent de façon corrélative, l'absence de support discursif formant comme un facteur réducteur de l'activité lexicale sur ce thème.

Par contre, les groupes peuvent renforcer certaines activités positives culturellement. Par exemple, pour suivre les autres,

(1) Cf. ([766], pp. 31 et 121).

(2) Cf. (ibid., p. 19).

des jeunes peuvent se mettre à aller à des spectacles auxquels ils n'auraient pas songé - tels les Musées à Paris (1) - et les aimer parce qu'ils les voient de façon positive, dans le cadre du groupe. Dans d'autres cas, il peut s'agir d'activités négatives du point de vue éducatif comme pour la fréquentation des cafés, ainsi que le soulignent C. BENASSY-CHAUFFARD et J. PELNARD ([727], p. 391) : "nombreux sont ceux qui, spontanément disent aller au café, mais n'y consommer ni vin, ni alcool. Le "diabolo" rencontre très souvent leur faveur. Cependant, dans l'ensemble, le fait d'aller au café influe sur la quantité de boisson alcoolisée absorbée. Ils y vont en général pour rencontrer des camarades"...

Conclusion sur l'étude génétique.

D'une façon générale, l'étude génétique des loisirs permet de souligner leur quasi inexistence avant 6 ou 7 ans puisqu'ils sont confondus dans le syncrétisme des tâches. Pendant la période scolaire, lorsque le travail se spécifie, le loisir demeure très peu séparé du jeu qui a une fonction plus globale que le loisir en ce qu'il concourt davantage à la socialisation de l'enfant.

Ultérieurement lorsque, par l'accession active à une pensée opératoire de second ordre, l'enfant commence à abstraire, à distancier son raisonnement du concret, le processus de socialisation prime sur l'activité. Il y a recherche de l'autre comme tel, en groupe (2), et l'activité de loisir prend une valeur médiatisante.

Ce groupe d'adolescents, suffisamment structuré pour qu'il nécessite un langage particulier de type conceptuel : l'hébésyntaxie, concourt à la différenciation fonctionnelle des activités de loisirs, champ électif de son actualisation. Lorsque le groupe s'estompe

(1) Cf. C. BENASSY-CHAUFFARD et J. PELNARD ([727], p. 385).

(2) "Un jeune sur cinq, écrit J. DUQUESNE ([742], p. 176) place au premier rang l'appartenance à un groupe. Cela ne signifie pas que les autres, passionnés de cinéma, ou de disques, ou de sport, n'appartiennent pas à un groupe".

en raison de facteurs tant psycho-sociologiques que socio-économiques et culturels, il semble bien que l'organisation de ces activités soit réalisée selon un quasi-équilibre. Cela signifie, que les diverses composantes du groupe : le nombre, les niveaux socio-économiques et socio-culturels de ses membres ont inter-agi avec les activités choisies pour déterminer les prévalences fonctionnelles. Celles-ci agissent aussi réciproquement sur la composition des groupes. D'un point de vue socio-éducatif, on peut considérer les hébésyntaxies comme des ferments puissants du développement. Seulement, leurs différences socio-culturelles en réduisent gravement la portée éducative puisque les groupes de jeunes se déterminent, en grande partie, sur des critères d'ordre socio-culturels (1) pour constituer les "peer-groups", groupes de semblables dont parle D. REISMAN (2). L'information (3) y a, en effet, tendance à "tourner en rond" et à fixer les activités de loisirs dans leur état fonctionnel initial. Ce phénomène, apprécié à travers les discussions concernant la lecture, touche, à 15 ans, à peu près autant les scolaires que les agriculteurs (53 %) alors qu'à 17 ans, chez les premiers, il atteint 75 % et que, chez les seconds, il est tombé à 42 % (4). Le manque de mobilité des groupes provoque donc un accroissement des différences culturelles. Chaque hébésyntaxie ne tire pas le même profit d'un contenu identique et, réciproquement, la structure fonctionnelle concourt à renforcer les choix de certains loisirs réduisant souvent l'accès au loisir-développement. Ainsi, plus généralement, la fixation dans des cadres socio-économiques et socio-culturels étroits (5) minimise-t-elle la capacité de changement des individus et leurs chances de développement.

(1) De plus, comme les rapports entre les niveaux socio-culturels et socio-économiques sont étroits et comme la durée de l'hébésyntaxie est moindre chez les plus prompts à accéder à l'autonomie économique, les moins cultivés tirent un moindre profit des activités collec-

(2) ([59]), p. 107 - 122).

(3) Après A. VARAGNAC [30] il convient de distinguer ce savoir vécu dans la vie quotidienne de celui qu'on transmet institutionnellement.

(4) Cf. notre étude ([766]), p. 31).

(5) Les relations individuelles ne font que cristalliser ces cadres dans l'univers relationnel.

Génétiquement, ces chances diminuent très vite.

J. DUMAZEDIER et A. RIPERT ([741], p. 210) situent l'âge limite des transformations aux environs de 30-35 ans pour la majorité des individus.

2) Facteurs socio-culturels.

Dans une large mesure, les niveaux socio-économiques recouvrent étroitement les niveaux socio-culturels. C'est ainsi que R. ZAZZO et M.C. HURTIG [507], dans leur recherche d'une épreuve de maturité sociale dans la vie quotidienne de l'enfant, les confondent délibérément (1). A un degré assez élevé de généralité, il semble donc légitime qu'on puisse appréhender globalement ces déterminants du loisir. De ce point de vue, une analyse de la littérature spécialisée montre une grande convergence des résultats. Cela laisse penser qu'ils ont acquis une pertinence certaine.

Le premier élément important à souligner (2) concerne l'influence différenciatrice de l'appartenance à un secteur socio-professionnel sur les activités de loisir (3). Cette différenciation s'étend au domaine fonctionnel. Son analyse revient à se demander quelle nature de liaison il existe entre le loisir et le niveau de développement socio-culturel. Elle révèle une liaison étroite entre l'accession au loisir développant et l'élévation du degré de culture (4)

-
- (1) Les trois milieux retenus par ces auteurs sont définis socio-professionnellement "milieu 1 : ouvriers ; milieu 2 : employés, techniciens, "cadres" moyens ; milieu 3 : "cadres" supérieurs, professions libérales" (p. 785). A propos de ces mêmes catégories, les auteurs évoquent "les trois milieux socio-culturels" (p. 814).
 - (2) Cela constitue une des conclusions les plus nettes d'un de nos travaux antérieurs (cf. [766], p. 200).
 - (3) Bien plus, en particulier, que le type d'habitat, rural ou urbain.
 - (4) On s'est assuré du degré de culture dans la population considérée en soumettant les sujets à un questionnaire d'information très général. Ce travail nous a permis d'établir ces degrés quantitativement. Les scolaires sont les mieux informés, puis viennent les apprentis et les agriculteurs. Il existe aussi des différences d'ordre qualitatif.

comme cela apparaît nettement pour le choix des émissions de radio et de télévision (1) et aussi pour la lecture ([766], pp. 94-95 et 80-81).

Pour tous les groupes de population étudiés, cette dernière activité a un caractère divertissant avec les romans policiers et les romans d'aventures. Ces romans occupent, ensemble, la première ou la seconde place des lectures de livres chez toutes les personnes interrogées. Leurs taux vont de 56% à 83 %. Mais, chez les lycéens, les lectures plus riches intellectuellement, plus développantes donc, viennent les "concurrencer" jusqu'à leur prendre la première place (72% contre 56%).

Le loisir-développement forme bien un surplus (2) d'ordre quantitatif qui renvoie à une transformation structurelle de l'équilibre fonctionnel des loisirs conformément au processus général décrit précédemment.

Ainsi, au-delà d'un certain seuil de délassement récupératif : écouter n'importe quoi à la radio, aller à la pêche, à la chasse, ou simplement se reposer en flânant, le loisir peut-il être divertissement, puis développement. Cela signifie que, dans les secteurs socio-culturels les plus sous développés, il se produit dans la majorité des cas, un blocage transformationnel du divertissement. Pour les plus cultivés, par contre, le processus peut atteindre une fonction d'un autre ordre : le développement.

Si tel semble bien être le processus de transformation, il convient de chercher à comprendre pourquoi et comment tous les individus n'accèdent pas au loisir-développement dans une civilisation de loisirs de masse où toutes les activités sont quasiment à la disposition de chacun.

-
- (1) B. ROUX ([849], p. 27) a également insisté sur l'importance du facteur socio-culturel. Il écrit notamment sur la portée éducative globale des loisirs : "En tout état de cause, une télévision qui vise à une action culturelle rencontre ses limites là où on lit peu ... Ceux qui lisent peu ne peuvent fixer leur attention devant l'image".
- (2) Il se traduit, par exemple, par une plus grande consommation de livres : 68 % des lycéens lisent deux livres ou plus par mois contre 50 % ou moins dans les autres groupes ([766], p. 74).

Le premier facteur que l'on puisse invoquer, déjà souligné du point de vue génétique, concerne l'homogénéité culturelle des petits groupes. Cela réduit la portée réflexive sur les thèmes des loisirs et tient à l'absence de polarisation des attitudes et des opinions. En effet, si un individu se sent mal à l'aise dans ses activités de libre choix avec d'autres personnes, il s'exclut du groupe plutôt qu'il ne cherche à se modifier. Les dialogues restent alors des pseudo-dialogues. Ils se limitent à la contestation verbalisée d'une consommation collective sans que des éléments référents très disjoints favorisent la transformation fonctionnelle et la construction personnelle. En d'autres termes, les gens se réunissent par affinité de mode de participation à la culture, ils se situent tous, du même coup, à un niveau de technicité équivalent.

Un autre facteur explicatif de ce constat est précisément la disparité des niveaux de technicité au sens large, en fonction des niveaux de culture. Comme modalité de cette compétence technique, on trouve l'aptitude à critiquer, avec méthode, les contenus des activités de loisirs au retentissement affectivo-social authentifiant. Déjà A. TOURAINE ([786], p. 991) a souligné l'importance de ce facteur. Il écrivait notamment : "la technicité apparaît donc comme la condition nécessaire d'une libération totale de règles, des lois, comme une approche lucide et sincère de l'autre : la technique n'exprime pas les sentiments, elle dégage ceux-ci des conventions sociales et morales et établit une relation claire, mais secrète entre les partenaires". Il semble bien que les plus armés techniquement soient les plus aptes à apprendre ensemble, à tirer profit du contact des autres, donc à progresser et, par là, à faire de leurs loisirs l'occasion de se développer. De cela il résulte, directement, un blocage des moins bien armés au stade de la fonction divertissante et, pour les mieux armés, la possibilité de transformer le vécu fonctionnel de leurs activités de loisirs. Cela se traduit très directement, chez les premiers, par une libération de l'angoisse, angoisse qui peut être compensée par un renforcement des loisirs-évasion sous forme de fiction ludique (jeux, loteries), de lectures distractives de tous ordres, ou de fiction

physiologique (alcool plus particulièrement) (1). Cette transformation aboutit aussi à la modification des attitudes vis-à-vis de telle ou telle activité et au rejet de celles qui sont le plus facilement saturables en développement. Cela touche en particulier la lecture qui, chez les non-scolaires, marque une plus forte attirance à 15 ans qu'à 18 ans (33 % contre 20 %), avec augmentation symétrique des rejets qui passent de 6 % à 15 ans à 20 % à 18 ans. Chez les scolaires, par contre, les taux de choix positif passent de 25 % à 85 % entre 15 et 18 ans (2) et symétriquement encore ceux des rejets vont de 8 % à 0 %.

Ainsi, d'âge en âge, les loisirs se structurent-ils plus ou moins selon les milieux. Chez les sujets les plus cultivés, l'équilibre fonctionnel paraît plus stable, mais aussi plus dynamique. Chez ceux qui le sont le moins, les blocages sur le divertissement voire même, dans certains cas, sur le délassement, conduisent à des compensations qui ont parfois un haut degré de frusticité. Cela confère à ces loisirs un caractère fonctionnel analogue à celui qu'évoquaient J.M. BALDWIN et, après lui, J. PIAGET (3) dans l'ordre de la genèse du psychisme infantin.

(1) L'analyse du corpus des discours dans un groupe d'alcooliques conduit par R.C. GORI, ([527], p. 133 et sqq), fournit une preuve pertinente à cette argumentation : "D'abord, l'alcool, c'est bon, c'est chaud, ça donne des forces, ça fait rêver!... Elles boivent aussi pour être heureux..." etc... (cf. aussi pp. 101 et sqq). (In GORI et BONDOUX).

L'analyse que font ces auteurs de la personnalité de l'alcoolique et de son rapport au temps (p. 25) confirme aussi notre thèse : "l'alcoolique considère que le temps est un tyran exigeant ; il se révolte contre lui, parce qu'à ses yeux, il symbolise l'autorité. Il boit pour "tuer le temps" le nier, l'abolir, le fuir.

Avec l'intoxication alcoolique, la notion de temps subjectif tend à disparaître, et l'alcoolique acquiert une modification du sens du temps".

Sur ce sujet voir aussi P. RENDA et M. TALENGHANI [523], E. J. CLAVREUL [524].

(2) Cf. notre étude de [766], p. 64.

(3) Cf. par exemple, la naissance de l'intelligence.

3) Esquisse des rapports entre les loisirs et l'éducation.

Il n'est pas évident, a priori, que les loisirs constituent un terrain propice à l'éducation. Pour certains comme J. FOURASTIE, "les loisirs ne peuvent guère servir qu'à approfondir l'acquis" (1), c'est-à-dire qu'ils ne sauraient en rien être des ferments de dépassement cognitif et affectivo-social pour ceux qui les vivent.

Ce pessimisme éducatif essentiel n'a de sens que si l'on considère que les processus fonctionnels primaires (2) et secondaires de délassement et de divertissement, il semble peu justifié lorsque la fonction tertiaire de développement s'actualise. Cela conduit à rechercher dans quelle mesure l'individu peut fonctionner tertiairement pendant son temps de loisir. Dans un travail introductif (3), nous avons esquissé l'analyse des principaux problèmes posés par la formation pendant le temps de loisir. Nous avons alors souligné la nécessité de disposer d'un minimum de structures d'accueil, tant institutionnelles que relationnelles, pour permettre aux individus de participer collectivement à la vie des loisirs; cela assure la rupture des groupes plus ou moins formels dont on a déjà dénoncé l'homogénéité trop forte. Matériellement aussi, un minimum d'équipement socio-éducatif est indispensable. Dans notre étude sur les loisirs des jeunes (4), nous avons montré, à propos du sport, tout le retentissement psychologique que pouvait provoquer un sous-équipement. C'est ainsi que nous avons pu expliquer en partie le pourcentage relativement faible d'attitudes favorables et élevé de rejets, dans les milieux ruraux : Le manque d'équipements réduit la pratique, ce qui retentit directement sur les attitudes.

(1) Cité par P. ARENTS ([794], p. 1091).

(2) Les terminologies de primaire, secondaire et tertiaire renvoient au processus transformationnel du loisir considéré comme une structure dont le réglage est assuré par ces rythmes fonctionnels.

(3) ([337], p. 107 et sqq).

(4) ([766], pp. 54-55).

Ce phénomène observé pour le sport prend une plus grande importance en matière socio-culturelle. Les réalisations en ce domaine constituent, en effet, une infrastructure indispensable qui, loin de tout résoudre, peut cependant concourir à faire accélérer la transformation fonctionnelle des loisirs. Seulement, cette infrastructure (M.J.C., club mille jeunes, maisons de la culture, foyers sociaux, salles de réunions, etc...) doit présenter une polyvalence pour permettre les brassages de population.

C'est pour assurer ce brassage que les institutions de loisirs ont connu un développement selon des déterminants politiques à caractère socialiste ou religieux au départ. H. JOUBREL (1) le souligne à propos des mouvements de jeunesse : "il ne faut pas oublier..., écrit-il, que depuis 1830, date de l'avènement du syndicalisme, les premiers mouvements de jeunesse s'étaient constitués. En opposition contre une société jugée inhumaine, les jeunes cherchaient à se retrouver le plus possible dans un monde à eux, à leur mesure".

Malgré des tentatives déjà anciennes, ce brassage demeure, aujourd'hui, très partiel. Il ne touche que peu de jeunes (entre 7% et 25 % selon les estimations) (2) mais forme cependant un des principaux facteurs d'éducation. Hors cela, la valeur transformationnelle des activités de loisirs dans des mouvements de jeunesse paraît assez faible. Il semble qu'actuellement, elle porte surtout sur les aspects relationnels en concourant à améliorer l'aptitude à vivre en groupe (3).

(1) [754], pp. 7 et 8.

(2) Cf. [766], p. 192. Par ailleurs, nous avons montré dans une enquête inédite (1961), que le regroupement avait parfois tendance à se faire par secteur socio-professionnel comme, en particulier, chez les agriculteurs.

(3) Cf. *Ibid.*, pp. 191-201. On peut discuter la valeur de cette perception éducative : l'absence quasi-complète d'animateurs sensibilisés à ces problèmes, chez les jeunes interrogés, nous avait conduit lors de l'enquête, à interviewer de façon plus approfondie certains sujets. Il est apparu alors que ce sentiment d'éducation reçue ou potentielle correspondait davantage à l'expression d'un besoin qu'à celle d'une réalité objective.

Chez les adultes, les groupes de loisirs sont surtout orientés vers l'amicalisme. J. DUMAZEDIER et A. RIPERT ([74], p. 278 et sqq) estiment que 44 % des associations recensées, soit en effectifs 23 %, ont cette finalité. Ces regroupements ne permettent pas d'assumer des activités de développement (1). Quel que soit leur but manifeste, ils renvoient à la satisfaction d'un besoin latent de rétrospection, de se retrouver ensemble par affinités historiques, régionales, d'âge (amicale de classes), de vie en commun de situations dangereuses (anciens combattants) ou éducatives (anciens élèves).

Ensemble, les membres célèbrent des sortes de rites verbaux, parlent le patois, de la guerre, et satisfont à une autre forme d'oralité : le banquet (2) dont le caractère est plutôt régressif que développant.

A côté de l'amicalisme J. DUMAZEDIER et A. RIPERT ont étudié les autres associations qui ont des finalités de tous ordres : sportif, de défense, d'intérêt culturel, etc... De leur analyse, il ressort, selon leurs propres termes (p. 281) que "le contenu culturel des relations sociales se limite en général, aux échanges entre les participants et les sujets d'intérêt sont limités".

D'une façon générale, les associations, quelles qu'elles soient, forment des institutions à fonction ambiguë dans la mesure où celles qui pourraient assurer une médiation à la vie active dans la société globale freinent l'intégration à cette société. A cela, il convient d'ajouter la passivité de leurs membres, leur amorphisme socio-affectif, le manque d'animateurs techniques dont l'armature relationnelle demeure souvent implicite (3) et, enfin, la faible participation des plus sous-équipés culturellement (4). Cela étant, les associations,

(1) Ils paraissent correspondre à l'assomption rétrospective des fonctions essentielles des hébésyntaxies.

(2) "ça a toujours été des sociétés à banquets". Propos cités par J. DUMAZEDIER et A. RIPERT (ibid., p. 279).

(3) 17 % seulement d'interventions plus ou moins globales sur les contenus et les relations (source : J. DUMAZEDIER et A. RIPERT).

(4) 26% à 34 % des ouvriers sont membres d'associations (même source).

comme à un degré moindre les mouvements de jeunesse, ne concourant donc que faiblement à la transformation fonctionnelle des loisirs.

4) Les attitudes faces à la transformation éducative.

L'état actuel de blocage fonctionnel des loisirs chez la majorité des sujets a un rapport étroit avec leurs attitudes. Parmi celles-ci, la plus évidente est le manque de conscience de l'état où, peut-être, le refus inconscient de l'assumer. Nous avons constaté (1), en effet, que les sujets les plus bloqués au stade du divertissement attribuent une valeur développante à leur activité ; les apprentis et les agriculteurs pensent davantage se développer que se divertir en lisant alors qu'ils font, objectivement l'inverse (2). Il en va de même pour la radio et la télévision puisque, par exemple, chez les apprentis (3), les perceptions développantes priment sur les divertissantes, de 28 % pour la radio et de 22 % pour la télévision, alors que les émissions développantes occupent la dernière place.

Ce décalage entre le perçu et l'objectif constitue une véritable illusion éducative qui ne paraît cependant pas irrémédiable en ce qu'elle correspond à une façon de rationaliser une frustration latente. Plusieurs données semblent fonder cette assertion.

(1) Cf. notre étude [766], à travers l'analyse de la portée des différentes activités de loisirs.

(2) On peut penser aussi que la faiblesse des moyens de connaissances mis à leur disposition contribue à ce que ces jeunes croient fausement acquérir un savoir de haut niveau alors que les scolaires ont d'autres sources d'informations et davantage de critères de comparaisons. C'est ce que tendent à montrer les réponses à notre enquête inédite (1961, chap. VI) sur la portée des stages accomplis dans le cadre des mouvements de jeunesse. Pour l'ensemble des adhérents, on constate que les étudiants retirent moins de connaissances intellectuelles et, de façon générale, moins d'enrichissement que les jeunes des autres secteurs socio-professionnels de population. Ils donnaient en effet 109 réponses positives sur 400 possibles contre 113 chez les ouvriers, 165 chez les employés et 350 chez les agriculteurs.

(3) Cf. [766], pp. 102 et 103.

Dans un sondage de l'I.F.O.P. en 1961 (1), 7 % des jeunes seulement, se disent satisfaits de leurs loisirs, sans qu'il soit possible de connaître plus précisément les motifs manifestes ou les mobiles latents de cette insatisfaction.

Notre enquête a révélé que les conduites de discussion des jeunes, soit entre eux, soit avec des adultes (parents, maîtres ou autres) s'avéraient insuffisantes aussi bien chez les lycéens que chez les apprentis. C'est le cas plus spécialement des émissions de radio et de télévision pour lesquelles une bonne part de la population (5 à 10 %) (2) se sent frustrée d'échanges. Bref, les échanges sont ressentis comme nécessaires, mais ils n'apparaissent pas assez nombreux quantitativement et aussi, souvent, qualitativement. Ce manque d'enrichissement trouvé confirmation dans les entretiens semi-non-directifs que nous avons pu avoir à l'occasion de cette enquête. Des propos du genre "une discussion ça va pas loin, on est toujours d'accord", "on ne peut pas discuter parce qu'on risquerait de se fâcher quand on n'est pas d'accord" ont souvent été enregistrés. On peut alors penser que les modalités de discussion qui renvoient directement à une forme d'inauthenticité des relations bloquent les communications et accroissent le malaise né de l'insatisfaction quantitative d'échanges verbaux.

Malgré ces blocages dont les facteurs explicatifs sont multiples, il reste que le loisir peut constituer, pour certains, une période de temps pour le développement véritable. J. DUMAZEDIER et A. RIPERT (3) l'ont étudié dans le cadre des intérêts intellectuels. Selon eux, en moyenne 60 % des individus interrogés n'ont jamais été tentés d'entreprendre un effort de documentation "sérieuse" et "régulier" dans quelque domaine que ce soit. De façon générale,

(1) [771], p. 156.

(2) [766], p. 100.

(3) Parmi les choix qui, chez ceux qui répondent, atteignent plus de 50 %, on trouve : les sciences (67%) avec en tête la géographie ce qui correspond à un besoin de se situer et de s'évader - ce qui a rapport avec le travail (60%) - le sport et le tourisme (55%). Les arts, les travaux manuels, la vie pratique et les problèmes moraux concernent de 30% à 50 % de réponses. Le civisme n'atteint pas le seuil de 30 % (27 %). On retrouve là un désintérêt apparu dans nos enquêtes [696] et [766].

écrit ailleurs l'un d'entre eux (J. DUMAZEDIER, [738bis], p. 207) "les thèmes privilégiés se rattachent souvent à des préoccupations utilitaires correspondant à un besoin d'information sur des problèmes qui touchent directement à la vie quotidienne (1)".

Il reste que l'autodidaxie concerne une minorité d'individus et que les intérêts qu'elle développe apparaissent souvent comme très parcellaires. On ne saurait donc dire que le loisir satisfait à la nécessité d'éducation dans le monde actuel. Il semble, au contraire, un système d'activités très fréquemment bloqué au point de ne pas atteindre un état d'équilibre, ce qui provoque des hypertrophies fonctionnelles génératrices d'anxiété. Il semble cependant que le besoin de communications, perçu chez la plupart des hommes interrogés, développe des conduites médiatisées le plus probablement par les activités de loisir.

Cela conduit à penser que le loisir peut évoluer vers une redéfinition de sa situation par rapport au travail lequel, dans le monde moderne, reste et restera de moins en moins lié au pouvoir de survivre (2). Cela va dans le sens de ce qu'exprime R. PARANQUE [773] pour qui le loisir et le travail forment "une seule et même chose" pour

(1) On note des différences selon les milieux et le sexe. Les cadres supérieurs et les artisans s'intéressent beaucoup à leur métier. Les cadres moyens ont des intérêts très diversifiés (arts, littérature, sciences). Ils constituent "le groupe le plus éveillé et le plus curieux", selon J. DUMAZEDIER ([738bis], p. 211). Les ouvriers qualifiés et les contremaîtres ont surtout des intérêts pratiques : bricolage et techniques. Quant aux O.S. et aux manoeuvres, leurs intérêts sont analogues mais beaucoup plus pauvres. En ce qui concerne les différences, selon le sexe, la plus grande est que la vie ménagère (couture, cuisine, etc...) se substitue au métier chez les femmes.

(2) G. FRIEDMANN doute fondamentalement de cela. Il voit le travail, malgré tout recyclage selon les modalités actuelles, comme ne transformant pas essentiellement la mentalité et les relations laborieuses quoiqu'on modifie le langage référentiel. Rendant compte d'une expérience de cette sorte à la BELL Telephone Company, il reprend à son compte les critiques de M. VITELES lorsqu'il écrit ([746], p. 264), à propos des cadres recyclés : "Si leur pensée est plus libérale, il n'est pas certain qu'ils agissent conformément à ces dispositions lorsqu'ils auront des décisions à prendre dans la vie professionnelle". Cf. aussi N. ANDERSON [725].

peu que le "loisir-évasion" évolue en "loisir-enquête" (p. 121) (1).

A côté de cette thèse optimiste, D.N. MICHAEL développe un point de vue très pessimiste que J. FOURASTIE (2) qualifie d'attribution "au problème du temps libre" de "sa dimension tragique". Pour D.N. MICHAEL, depuis des siècles une majorité travaillait et une minorité aisée avait des loisirs, il se produit un renversement que l'automatisation et la cybernétique risquent d'accentuer. C'est ainsi que, selon cet auteur, seuls les plus qualifiés et les plus aptes au loisir-développement travailleront sans loisir alors que la majorité risque de ne rien faire si ce n'est de passer le temps (3).

Entre ces deux points de vue également exclusifs, il nous semble que notre analyse des données suscite une réponse d'un autre ordre.

D'un point de vue structuraliste et probabiliste, l'évolution génétique des loisirs comparée à celle d'ordre socio-économique présente une analogie remarquable avec l'évolution génétique des structures logiques comparée à celle des mathématiques (4).

Psycho-génétiquement, en effet, les loisirs naissent de la différenciation d'une activité fonctionnelle globale : la forme la plus évoluée du jeu ou jeu de règle coopératif (5). Leur différenciation

(1) C'est aussi le point de vue de D. REISMAN (p. 220) qui étend cette réduction des frontières loisir-travail au couple production-consommation dans le système perceptif vécu de l'homme extro-déterminé (other-directed).

Cf. aussi M.F. LANFANT ([761], p. 115) et M. KAPLAN [758].

(2) [744], p. 129.

(3) Dans sa thèse du loisir élitaire, S. de GRAZIA (1962) propose précisément, à l'inverse, que le temps donné ne soit pas repris à une classe oisive destinée à l'élaboration intellectuelle et politique.

(4) Cf. J. PIAGET plus particulièrement [483] et [90].

(5) J. PIAGET ([482], chapitres IV et V) distingue trois types de jeux correspondant à trois stades du développement. Les jeux d'exercice sensori-moteurs, sont remplacés par les jeux de fiction de la période pré-opératoire puis par les jeux de règles ou coopératifs de la période opératoire concrète où l'enfant peut entretenir des relations de réciprocité avec ses congénères. Bien entendu, d'âge en âge, les types de jeux plus primitifs ne disparaissent complètement, mais ils se modifient avec le niveau atteint par les sujets. "De l'exercice simple au symbole et à la règle, on voit qu'il y a bien là trois systèmes dont l'apparition est successive", écrit J. PIAGET, p. 151.

s'accomplit au prix d'un renversement des perspectives ; le jeu permet à l'enfant de se distraire, en ce que l'assimilation y prime, et de grandir, en ce qu'il est souvent constructif mentalement et physiquement de façon syncrétique. Il intègre à la fois le travail sérieux et le loisir distrayant. Son assomption est primitive et le développement qu'il suscite, en particulier dans le domaine affectivo-social, reste médiat.

Il en va inversement chez l'adolescent où l'exercice hébésyntaxique prime sur les activités de loisirs. Hormis leur aspect relationnel, celles-ci fonctionnent idéalement comme des éléments de repos, de divertissement ou de promotion personnelle selon une quasi-régularité (1). Elles diffèrent, dès lors, du travail qui se distingue aussi nettement du jeu par ses caractères de contrainte, de réalisme et d'exigence en effort. Il constitue ainsi un second pôle de médiations fonctionnelles symétrique du loisir. Il concourt à favoriser l'accession au profit économique par des activités de production. En raison de son retard psycho-sociologique qui maintient l'adolescent dans un état d'improductivité, il peut être source de frustration ou objet d'assomption peu authentique dans les conduites scolaires non rémunérées.

Cette évolution du jeu vers le couple loisir-travail, état objectif d'aboutissement génétique, paraît susceptible de se poursuivre en une construction abstraite (2),

De même que les structures-mères topologiques du mathématicien, construites tardivement, sont des structures implicites chez l'enfant de niveau pré-opératoire, le loisir peut évoluer dans une sorte d'homéorhesis analogue vers une nouvelle construction psycho-sociale vécue réellement (3) et formalisée qui retrouverait, organisés à un

(1) Cette régularité peut être perturbée par des interférents socio-culturels, économiques ou purement individuels, susciter des blocages ou des accélérations faisant "sauter" des séquences fonctionnelles.

(2) J. PIAGET ([90], p. 121) la définit comme l'"envers formalisé d'une genèse".

(3) Nous prenons réalité dans un sens proche de celui que donne FREUD à ce terme lorsqu'il évoque le "principe de réalité".

autre degré de généralité et d'abstraction, les éléments du jeu enfantin : c'est, selon nous, l'activité formatrice permanente ou, plus simplement, la formation permanente.

Du travail, elle prend le caractère contraignant par auto-adhésion, engagement par une sorte de dépassement du plaisir que n'avait pas le loisir mais qu'a, d'une certaine façon, le jeu enfantin. En effet, celui-ci répond à toute une série de contraintes bio-psychologiques d'exercice fonctionnel moteur et psychologique et aussi de respect de règles qui sont, ici, intériorisées.

Mais alors que dans le travail la contrainte reste extérieure et aliénante, dans la formation permanente, elle semble délibérée et produite par une construction nécessaire qui permet une intériorisation et une décentration adaptatives plus importantes. Elle rejoint donc en ce que les activités formatrices procèdent d'un libre choix volontaire - un caractère du loisir qui est absent dans le travail obligatoire socialement.

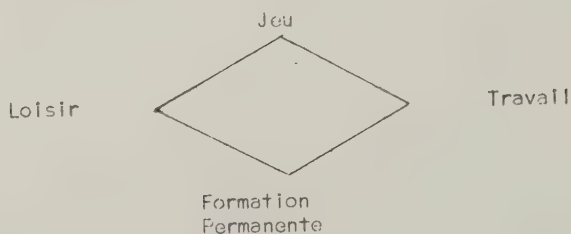
Économiquement au sens large, la formation permanente engendre le profit. Ce profit, plus ou moins différé, est d'ordre non seulement pécuniaire (1), mais aussi psychologique dans la mesure où l'on ménage le changement adaptatif comme dans le jeu sur un autre plan.

Enfin, cette formation semble retenir du loisir son caractère développant (2) tout en exigeant, comme le travail et le jeu, un effort, source de fatigue. Aussi apparaît-elle dans un contexte dont le loisir et le travail, dans l'ordre de l'actuel, et le jeu, dans celui de la gènèse, semblent constituer les créodes pertinentes. On peut

(1) C'est un trait exclusif du travail.

(2) La différence entre les concepts de profit psychologique et le développement mérite des précisions. On entend ici par profit psychologique une modification matérialisable du comportement comme, par exemple, l'accès à des apprentissages positifs d'ordre moteur ou intellectuel qui peuvent être une source objective du profit social. Le concept de développement demeure plus général. Il n'implique pas une référence délibérée à des tâches, il requiert surtout une motivation actualisable socialement de façon moins nécessaire.

traduire ces données dans le schéma suivant :



On distingue autour du losange 4 types d'activités qui ont toutes un caractère de médiation fonctionnelle.

Le jeu médiatise génétiquement des fonctions d'exercice, de fiction et de coopération, dans une perspective adaptative. Il permet à l'enfant d'exister activement comme le note J. CHATEAU (1). "Le jeu c'est essentiellement l'activité par laquelle l'enfant réalise, réussit ; par le jeu il exprime ce qu'il peut, il supplée au travail des adultes, et tente de se mettre autant qu'il le peut, à leur niveau". Plus il évolue génétiquement, plus il se différencie entre loisir et travail pour ne rester chez l'adulte qu'en sa forme dernière de jeu de règles (2).

A un moment donné, vers 12 - 13 ans, on peut alors parler de loisir et de travail comme deux pôles médiatisant tout un réseau de fonctions. C'est sous la pression des activités socialisatrices, selon les caractéristiques de leur vécu, que cette polarisation s'effectue et évolue ensuite, jusqu'à l'âge adulte, vers une différenciation fonctionnelle interne.

La socialisation libre et fictive propre aux hébésyntaxes assure la différenciation du loisir qui forme le plaisir subjectif.

(1) [446], p. 52. Cf. aussi L. MEYLAN ([168], p. 122).

(2) "Seuls les jeux de règles échappent à cette loi d'involution et se développent (en nombre relatif et même absolu) avec l'âge. Ils sont à peu près uniques à subsister chez l'adulte", écrit J. PIAGET ([482], p. 153).

La socialisation contraignante de la règle aboutit au travail où l'on distingue trois fonctions matérielles : effort, production et accession au profit. Elle en fait une part du principe de réalité dans la vie de l'homme.

Cependant, en raison des multiples interactions inter-férentes des facteurs psychologiques, psycho-sociologiques, économiques, culturels, etc... cette bipolarité ne correspond qu'à un stade de l'abstraction (1). Elle peut être dépassée en une synthèse nouvelle (2) médiatisant, à un autre niveau, les fonctions d'effort délibéré, de profit matériel et psychologique et de développement. Une construction abstraite marque ce cheminement vers la formation permanente. Son actualisation exige une méthodologie évoluée, en particulier sur le plan relationnel, par le recours à une pédagogie véritable.

D - RESUME ET CONCLUSION GENERALE DE CE CHAPITRE.

La recherche de la définition du champ d'application de la formation permanente constitue un problème important. Après l'analyse historico-critique qui en a été faite, les loisirs répondent bien à cette quête en tant que point de départ.

Pendant des siècles, le travail a servi de valeur et de terrain éducatif, essentiels et exclusifs, pour le prolétariat. Il n'était pas alors question de penser que l'homme puisse apprendre autrement qu'à travers des tâches laborieuses. Pourtant l'évolution économique

-
- (1) Cela signifie un niveau donné d'intériorisation et de décentration des actions vécues.
 - (2) Cette synthèse prend un caractère de nécessité après les travaux de K. MANNHEIM [649] et [650], M. KAPLAN [752] et N. ANDERSON [725]. La troisième voie que préconise le premier, au-delà de la polarité capitalisme-socialisme qui redéfinit des rapports loisirs-travail dans un climat démocratique, se rapproche de cette synthèse ; il semble que seule l'absence de référent génétique l'empêche de se structurer plus positivement. Il en va de même chez M. KAPLAN et N. ANDERSON qui ne dépassent pas le concept de loisir tout en le définissant dans une perspective subjectiviste.

et technologique a progressivement transformé cet état de faits.

Sur le plan des conduites, cette transformation a commencé dès le Moyen-âge avec la naissance de la bourgeoisie. Pendant que le prolétariat s'en différenciait, il perdait tout élément de promotion dans son travail. Il ne jouait plus, dès lors, que le rôle de rouage du système économique. Son aliénation prenait corps en raison de l'excès de labeur imposé par l'existence d'un sur-travail nécessaire au profit capitaliste, selon l'analyse historique marxiste pertinente pour décrypter la période pré-industrielle et proprement industrielle dans les sociétés occidentales. Malgré ces imperfections, la classe bourgeoise imposait progressivement son système de valeurs à l'ensemble de la société allant jusqu'à l'institutionnaliser par la prise du pouvoir en 1789.

Il s'en est suivi, pour la classe ouvrière, un décalage considérable entre ce qui se passait sur le plan des conduites, vécues négativement, et la verbalisation culturelle du système libéral fondée précisément sur la valeur du travail dans la libre entreprise. Il en a résulté bien des tensions et beaucoup de culpabilité chez les ouvriers. Cela a déclenché des comportements agressifs se traduisant par de l'opposition sous forme de passivité, de fatalisme et de fermeture à cette culture (1) ou par de l'explosion en conflits ouverts : révolutions (2), grèves, etc... Plus généralement ce décalage a provoqué dans les domaines non-laborieux, des conduites de fuite du réel allant de l'alcoolisme, cette sorte de Sorgenbrecher, de "briseur de soucis" qu'évoque S.FREUD (3), à l'évasion consummatrice dans le choix des lectures ou des contenus audio-visuels.

Après cette analyse, le loisir reste apparemment très dépendant du travail. Si, historiquement au départ, il procède bien du travail et de la religion (jours de repos du dimanche et en l'honneur

(1) On comprend pourquoi, dans les régimes socialistes, les loisirs sont institutionnalisés comme champ de promotion des masses.

(2) La Commune de Paris, par exemple.

(3) [381], p. 23.

des saints patrons), il a progressivement acquis, par une sorte de dialectique de classes, une autonomie reconnue aujourd'hui par l'ensemble de la société. Il constitue réellement une dimension essentielle de la culture vécue.

La reconnaissance de cette autonomie pose le problème de la nature de sa définition, c'est-à-dire la recherche du langage pertinent pour l'appréhender. Descriptivement, il présente des caractéristiques fonctionnelles indéniables telles que le délassement, le divertissement et le développement. Mais au-delà de cette description, l'analyse psycho-sociologique, génétique et socio-culturelle qu'on peut en faire, nous montre qu'il se présente comme un système structurel dont les transformations se produisent selon l'ordre suivant :

délassement $\longrightarrow$ divertissement $\longrightarrow$ développement.

De plus, ce système tend vers un état de quasi-équilibre assuré par la régularité des transformations.

Mais en son stade ultime, c'est-à-dire lorsque le loisir se présente comme l'actualisation de sa totalité fonctionnelle, il ne répond pas adéquatement, sous cette forme, au modèle possible de la formation permanente. On peut penser alors que celle-ci apparaît comme une sorte de renversement restructurant à la fois certaines caractéristiques du travail et du loisir en une totalité nouvelle. Cet ensemble est d'un ordre plus abstrait au sens piagétien du terme, et plus général sur le plan psycho-sociologique.

Ainsi, historiquement, après J. LALOUP (1) et D. REISMAN [591], peut-on convenir de manière adéquate, sans tenir compte des nombreux recouvrements de plans dans le milieu à un moment donné, que la société primaire agricole, dont l'assomption fut l'ancien régime, était de type "tradition-directed", c'est-à-dire renvoyant à une personnalité de base traditionnaliste. Cette société avait des loisirs représentés comme autant de "schémas imposés collectivement" (2). Ils reposaient sur

(1) Cf. particulièrement, [760], p. 41 et sqq.

(2) *ibid.*, p. 101.

un équilibre statique entre la production et la consommation. En d'autres termes, ils présentaient, à ce niveau, un caractère d'obligation implicite suffisant (les fêtes religieuses, par exemple) pour ne pas correspondre à un état de différenciation fonctionnelle. Ils offraient un caractère global socio-synchrétique dans l'ensemble des obligations sociales et cosmiques. L'essentiel des valeurs de la société et de la culture vécue restait donc fondé sur le travail et la religion.

La société secondaire, industrielle, dont le dix-neuvième siècle a vu le développement et le vingtième montre l'apogée en Europe Occidentale (1), est de type intro-déterminé. La personnalité sociale de l'individu est alors intériorisée. Selon D. REISMAN, cette intériorisation connaît, au départ, une orientation vers des buts généraux et une inculcation très précoce par l'entourage. On peut, aujourd'hui, la mettre en liaison avec les conduites laborieuses parcellaires destructurantes, de caractère artificiel bien analysées par G. FRIEDMANN [746]. Elle est aussi à relier avec la médiocre acceptation d'une culture de masse fondée sur l'actualisation des techniques audio-visuelles qui désorganisent et déformalisent les systèmes de projection culturelle en supprimant les tabous. En cela, elle engendre des conduites de retrait (2). Ce "retrait adapté", comme le nomme A. TOURAINE (3) tient à l'accoutumance d'être insatisfait et déçu de la société. Il sert à compenser l'émiettement laborieux par la recherche des tâches totales sous forme de hobbies (bricolage, pêche, etc...). On peut l'identifier au "désenchantement", selon l'expression wébérienne, c'est-à-dire à une sorte de refus plus ou moins inconscient de dépassement de soi au-delà de l'intro-détermination.

(1) Pour sa part D. REISMAN construit les types de sociétés à partir d'une analyse de l'évolution démographique. L'intro-détermination correspondrait ainsi à une période de "croissance transitoire" caractérisant le déséquilibre entre naissances et décès. (Cf. p.23 et sqq).

(2) A. TOURAINE écrit ([671], p. 443) : "Dans la pratique, la majorité de ces travailleurs apparaît en retrait par rapport à la culture de masse. La pêche, la chasse, le jardinage d'une part, les relations familiales et amicales restreintes d'autre part occupent une grande partie des loisirs".

(3) *ibid.*, p. 431.

Dans cette société le loisir joue essentiellement un rôle compensateur des activités de production. S'il acquiert une autonomie, il demeure généralement déséquilibré puisque seules les fonctions de délassement et de divertissement peuvent être assumées. Cela produit des blocages dans la construction active des individus qui peuvent se fixer au traditionnel ou bien participer superficiellement à leurs activités de loisir (1). Cela explique aussi le faible impact des groupes (2).

Dans la société tertiaire qui se construit actuellement mais à laquelle les hommes de notre temps n'accèdent pas encore, la fonction économique dominante n'est plus l'agriculture ou l'industrie mais la gestion et l'administration. Cette société extra-déterminée possède une personnalité de base "extériorisée" et elle exige du loisir un équilibre fonctionnel. Cet équilibre suppose la réversibilité fonctionnelle, cela veut ^{dire} que l'homme peut, à tout moment, actualiser n'importe quelle fonction dominante dans une activité de loisir selon l'état de son champ psychologique. Par exemple, il peut tirer profit de ses actions aussi bien lors d'un match de football que lors de l'assistance à une émission de télévision en ce qu'il est actif, qu'il s'adapte par le jeu des assimilations et accommodations et qu'il se dépasse (3).

(1) "Ce retrait sur des valeurs culturelles traditionnelles n'entraîne que dans des cas extrêmes un isolement culturel complet. Il entraîne plus souvent une participation superficielle à la culture de masse, une extrême soumission aux mass-média, le développement de la consommation audio-visuelle qui n'implique aucune appartenance à des groupes réels et à des activités organisées", écrit A. TOURAINE, ([67]), pp. 443-4449.

(2) C'est en ce sens que la création des mouvements de jeunesse peut être comprise comme ayant une finalité adaptative et apparaître comme une réponse à la déstructuration par l'intériorisation de la personne sociale.

Plus généralement, les groupes tendent à favoriser des constructions collectives actives qui concourent à renforcer l'assimilation des objets de loisir et à réduire la simple accommodation pour les transformer en activités adaptées donc aussi développantes.

(3) Ce dépassement marque un refus de s'enfermer dans une polarisation soit assimilatrice (agressivité, fiction, jeu), soit accommodatrice (opposition, imitation, passivité).

L'extériorisation de la personne qui lui assure sa possibilité de changement, donc d'adaptation, implique la participation à des groupes (1) dont la famille, l'hébésyntaxie, le cercle d'amis, de relations professionnelles, etc... Cependant, s'ils renvoient à des réalités déjà existantes, on ne saurait les concevoir comme un retour au passé, ils supposent l'actualisation de relations d'un autre ordre(2) que celui fondé sur le sado-masochisme. Ainsi apparaît, selon nous, l'impact considérable de la relation dans la société qui s'élabore(3).

Dans la société tertiaire, la relation doit être suffisamment développée et élaborée pour faire moins problème et permettre aux individus de tirer, ensemble, profit de leurs activités de loisirs.

Mais ces loisirs souples, à l'équilibre dynamique ne s'identifient pas pour autant à des fins en eux-mêmes. Avec d'autres empruntés au travail, ils semblent présenter des caractères susceptibles d'aboutir à la formation permanente par une transformation structurale équilibrante. Lorsque cette formation tendra à se généraliser on peut alors penser que les loisirs et le travail conserveront certes leur actualité, mais une actualité restreinte, et qu'ils ne se présenteront plus que sous la forme de substructures. Dans une période intermédiaire, ils demeurent les éléments d'un état structurel de la filiation, c'est-à-dire qu'ils jouent le rôle d'une sorte de passerelle dans la transformation de la société productive en société éducative.

(1) Pour J. LALOUP ([760], p. 105) "la famille redevient quelque peu le milieu où s'élabore le choix, l'usage et la critique du loisir". Dans le même ordre d'idée, F. DAUGUET (1970) pense "que le groupe familial peut, soit se trouver menacé dans son intégrité... par l'émergence d'un monde de loisirs promu par la télévision, la publicité, les grands moyens de diffusion, soit au contraire l'intégrer et, dans son ouverture au monde et au loisir, contribuer à définir une forme nouvelle de culture et aussi de bonheur" (p. 24).

(2) D. REISMAN souligne l'importance de l'attitude tolérante dans la société "other-directed" (Cf. plus spécialement [591], p. 262 et sqq.)

(3) On peut en voir les prémices dans l'hébésyntaxie.

TROISIEME PARTIE

FORMATION PERMANENTE ET PEDAGOGIE.

CHAPITRE V

VERS LA FORMATION PERMANENTE

"La nouveauté du monde moderne fait qu'il est sans doute plus important aujourd'hui, comme autrefois, d'acquérir des connaissances, mais il devient nécessaire aussi de changer l'homme".

G. BERGER ([105], p. 124)

L'analyse de la formation permanente qui va suivre repose sur une problématique théorique abstraite. Il ne s'agit pas, en effet, de décrire totalement, même si cela s'avérait possible, les données recueillies sur cet objet et de les présenter de façon quasi linéaire, pas plus qu'il ne s'agit de se contenter de proposer nos vues ou nos vœux sur cet objet, mais bien plutôt de chercher à comprendre les relations significatives qui concourent à une certaine cohérence cristallisée dans ce concept.

A - ANALYSE HISTORICO-CRITIQUE DU CONCEPT DE FORMATION PERMANENTE.

L'idée d'une continuité de l'éducation durant toute la vie d'un homme semble relativement récente. Pendant tout le Moyen-âge et jusqu'au dix-huitième siècle, on considère qu'il existe un âge de l'éducation qui, en toute occurrence, ne saurait se situer au-delà de la maturité (1). On trouve des vérifications de cette assertion dans

-
- (1) On pourrait penser que, d'une certaine façon, il existe un embryon de formation permanente avec LUTHER, RATICHUS et COMENIUS. Cependant malgré l'effort d'instruction professionnelle et d'élaboration encyclopédique pour les adultes, cet embryon se réduit à une information inculcatrice **distincte** de l'éducation véritable. C'est ainsi que dans sa grande didactique (chapitre XII) lorsqu'il décrit son projet d'établissement d'une organisation scolaire, COMENIUS insiste - après la généralisation de l'éducation globale, morale et religieuse, à toute la jeunesse - sur sa limitation à l'enfance et à l'adolescence : "Cette éducation qui est une préparation à la vie, doit être achevée à l'âge adulte". Cela prouve bien que le concept de formation permanente est totalement exclu de son esprit.

la forme d'institutions du savoir qui est construite, que ce soit dans le domaine purement technologique du métier ou dans celui du cursus des études du clerc. C'est la maîtrise qui en sanctionne le terme : le maître qui a accompli un chef d'oeuvre ou qui possède la plénitude des connaissances peut enseigner et restituer son acquis aux générations ultérieures.

D'un point de vue psychologique, cela renvoie à une image du développement, plus ou moins explicite, qui repose sur une analyse récurrentielle à partir de la forme de l'adulte achevé (1). Il y a donc une inconscience quasi totale de la possibilité d'un développement au-delà de la maturité, inconscience renforcée par la stabilité du champ económico-socio-culturel. Cette stabilité ne nécessite pas, en effet, une analyse autre que rétrospective ni une problématique du changement continu (2).

(1) On remarque fréquemment, de façon fort juste, que J. J. ROUSSEAU a été l'un des premiers auteurs à prendre conscience du développement infantin. Il convient cependant de souligner qu'il limite l'éducation d'Emile à son atteinte de l'âge adulte pour pouvoir y exercer son métier d'homme, c'est-à-dire de travailleur, de mari et de citoyen. Chez ROUSSEAU, en effet, l'éducation infantine prolongée, si elle est bien faite, suffit grandement pour éviter les vices de la société. Tout se passe comme si, pour ROUSSEAU, l'éducation se limitait à l'acquisition d'une armature authentiquement humaine, solide pour permettre ensuite à l'homme de courir sur son aire le restant de sa vie pour peu que la cité garantisse la poursuite de cette course construite pendant l'enfance et l'adolescence.

(2) On peut voir également un renforcement de cet état dans le syncrétisme culture-nature sur lequel reposent les modèles personnologiques toujours plus ou moins en rapport avec une métaphysique. Le masquage de l'arbitraire culturel par une origine supposée divine de l'homme entretient une relation dialectique avec ce syncrétisme : l'homme a une nature finie liée à une culture finie. Il ne saurait donc être question de faire la part de ce qui relève de l'information (communication) et des structures cognitives et a fortiori de différencier, relativement à ces dernières, ce qui concerne leur construction de ce qui concerne leur fonctionnement tant intérieurement (dans leur rapport avec les autres instances du sujet dans les démarches à l'expérience totale) qu'extérieurement (dans leur rapport avec l'information au sens large dans les opérations expérimentielles plus spécifiques).

1 - Le plan CONDORCET.

C'est à l'occasion d'un changement politique considérable : la révolution française, que l'idée de prolongation de l'éducation au-delà des limites temporelles précises va se faire jour. Elle apparaît très précisément dans le plan CONDORCET présenté à l'Assemblée Législative le 20 avril 1792 (1).

Ce plan n'est pas exclusivement consacré à la formation continue, il concerne également la formation des maîtres et l'organisation de l'enseignement (ces deux derniers domaines reposant sur des structures hiérarchiques rigoureuses).

Cet ensemble s'appuie sur deux principes philosophiques fondamentaux. C'est, d'une part, la confiance en la perfectibilité de l'homme et de la société et, d'autre part, la croyance en la libération de l'homme par les progrès de la technique.

De ces principes découlent les buts que CONDORCET assigne à l'éducation telle qu'il la planifie. Il s'agit de satisfaire les besoins humains dans et par la préparation à la vie sociale pour concourir à l'atteinte de l'âge d'or qui, selon une perspective très rousseauiste, ne s'avère possible que par la construction d'un système institutionnel adéquat. Ce système ne peut progresser qu'à un rythme identique à celui du système scolaire. Mais cette finalité sociale n'est pas exclusive. Au-delà de la société, CONDORCET voit l'homme. Aussi le but suprême de son plan porte bien sur le perfectionnement de l'homme total, c'est-à-dire de toutes ses "facultés" tant physiques, intellectuelles que morales.

Pour atteindre ces buts, CONDORCET met l'accent sur l'interdisciplinarité. En effet, selon lui, des actions éducatives spécifiques modifient l'homme globalement puisque la mise en oeuvre de telle ou telle "faculté" concerne la totalité de la personne. Peu importe donc alors l'objet culturel et les modalités de son appréhension. Pour CONDORCET l'essentiel réside dans l'existence du processus. Cependant, en raison de sa formation encyclopédiste, il insiste sur l'importance

(1) Cf. J. GUILLAUME [227] et A. LEON [235].

du rôle que doivent jouer les sciences dans la culture où elles constituent des outils éducatifs plus pertinents, non seulement pour la formation intellectuelle mais encore pour celle des domaines moraux, sociaux et pratiques.

C'est qu'en effet, CONDORCET (1) reste très attaché à la valeur formatrice de la vie pratique. Ici ressort son attachement à ROUSSEAU. Il soutient, en effet, que les tâches laborieuses peuvent servir directement à la formation et que l'élévation du niveau d'instruction accroîtra délibérément la productivité non par le simple effet d'un progrès technologique global, mais simplement parce que plus instruit l'homme se sentira moins asservi (2) dans son travail (3). En d'autres termes, cela revient à dire qu'il suffit de proposer un système institutionnel et social bon pour l'homme pour que celui-ci accepte de jouer le jeu de sa bonté.

Le caractère utopique et idéaliste de cet ensemble de propositions est trop évident à la seule vue de l'histoire pour qu'il soit explicité ici. Cependant une analyse critique des contradictions du modèle de CONDORCET permet de voir combien il demeure distant de ce que peuvent être aujourd'hui les modèles de la formation permanente (4).

La contradiction la plus évidente existe entre les besoins supposés de l'individu et les exigences de la société bourgeoise : il y aurait possibilité de satisfaire les besoins de l'homme, de tous les hommes, tout en les reliant à des institutions pré-construites rationnellement et quasi exclusivement politiques.

(1) Il rejoint, sur ce point, les préoccupations de DIDEROT (Cf. A. LEON [234]).

(2) On trouve déjà ce caractère libérant chez RATICHUS et chez COMENIUS. Toutefois, chez ces auteurs, il demeure attaché à une dimension divine : le travail dans l'atmosphère de Dieu.

(3) Chez CONDORCET, le travail reste disjoint des loisirs dont il compte qu'après éducation, ils seront plus idéatoires que sensibles. La formation continue ne se présente donc pas comme un dépassement de cette bipolarité, elle demeure d'ordre laborieux avec des possibilités de contamination d'autres activités.

(4) A. LEON ([235], p. 1093) insiste cependant sur "l'actualité du plan CONDORCET".

En fait, CONDORCET nie le vécu des individus, il les pose au départ et les traite comme tels actuellement. Pour sortir de ce dilemme, le même que celui de ROUSSEAU (1), il propose un modèle holistique du sujet. "Tout étant dans tout", en agissant sur n'importe quel on agit sur le tout. Dans la logique de ce système, poser le modèle rationaliste essentiellement bon de la démocratie gouvernée, rend probable l'amélioration de l'homme et l'atteinte de la satisfaction des besoins de toutes ses facultés.

Mais il existe une autre contradiction que peut mettre en évidence une analyse épistémologique ayant recours au constructivisme dialectique sujet-objet : cet auteur tient dans un même ensemble, de façon juxtaposée, un modèle de la personne de type S - R (l'être actuel est le produit de la société) et un autre des institutions qui sont d'essence rationnelle, quasi innées, selon le schéma où l'être et la société paraissent sortis d'une même source à la fois bonne, juste et raisonnable. Cela revient à dire que ce sont les pratiques qui auraient masqué plus que dévoyé cette essence... Il s'agirait donc de la faire transparaître de son opacité par l'éducation. Or, parce qu'il juxtapose cette double problématique théorique, CONDORCET ne conçoit pas la dimension qui en permettrait la liaison : l'analyse abstraite, dialectique que seul un modèle dynamique de l'adaptation et de la personne peut proposer. Chez ce révolutionnaire, la cohabitation de l'empirisme réaliste et de l'idéalisme rationaliste demeure alors sans issue. En effet, ou bien la personne se présente comme le produit de la société et il suffit de changer la société pour changer l'homme, ou bien la société et la personne ont une source commune idéalement pure, juste et rationnelle et il s'agit de les dévoiler. Pour s'en sortir, CONDORCET propose alors l'inculcation (par l'instruction quel que soit l'objet et son aspect considéré) d'un savoir rétrospectif dans des institutions supposées bonnes, justes et rationnelles. Il le prolonge durant la vie pour assurer la conservation de la culture bonifiante. Ainsi propose-t-il, pour éviter que ne s'effacent

(1) Sur les conflits de désirs chez ROUSSEAU, cf. C. RABANT [179] .

les acquisitions, que l'homme apprenne à s'instruire (1) par des conférences d'instituteurs, par la création des instituts pour adultes - citoyens et parents - par la participation aux fêtes nationales, c'est-à-dire par l'inculcation culturelle par et dans une institution très hiérarchisée. Ce processus devient alors la source d'une nouvelle aliénation plus insidieuse que celle liée à la carence éducative.

C'est donc, en définitive, par une approche didactique confusément mêlée à une perception des relations globales univoques de l'homme à la société que CONDORCET compte aboutir sans que lui apparaisse (2) son manque de conscience de la dialectique épistémologique qui fonde la pédagogie véritable. Le Plan CONDORCET manque donc d'actualité. Certes, il représente une tentative intéressante et nouvelle en son temps (3), mais son **statisme** conceptuel ne constitue pas un progrès par rapport à l'épistémologie éducative d'alors. Il repose sur un tel syncrétisme idéologique qu'il ne pouvait être ni appliqué ni applicable (4). Il a pu, à la rigueur, servir partiellement de référent plus ou moins implicite dans la construction de l'éducation populaire du dix-neuvième siècle.

-
- (1) CONDORCET propose que l'on s'efforce de maintenir les connaissances mémorisées puis que l'on forme ensuite le sujet à des méthodes d'auto-apprentissage : savoir lire une table des matières, chercher dans un dictionnaire, etc...
- On peut voir dans ces propositions la vérification de notre assertion sur l'ambivalence épistémologique du modèle de cet auteur : il s'agit diachroniquement d'hétéro et d'auto-didaxie, celle-ci ne pouvant que suivre celle-là conformément à une pédagogie en première personne qui ne concède l'auto-éducation qu'une fois achevée l'inculcation. Cela assure la réduction au minimum des risques de contestation autre que purement rationnelle.
- (2) Cf. le chapitre troisième de cette étude pour les liaisons entre les modèles démocratiques et les relations entre les personnes.
- (3) R. HUBERT ([145], p. 652 et sqq.) souligne le caractère "admirable" du projet. Il doit cependant reconnaître qu'aucun gouvernement en France n'a pu jusqu'alors en obtenir la complète réalisation, sans poser pour autant la question de la pertinence de son actualité relativement aux modalités d'imposition et d'inculcation qu'il contient.
- (4) Sa fonction essentielle semble avoir été une compensation des carences socio-économiques et culturelles par le recours à une rationalisation rousseauiste dont il constitue directement le produit institué.

2 - L'Education populaire.

Politiquement, le rationalisme démocratique bourgeois l'ayant emporté, l'éducation officialisée doit se limiter à l'école dont le but reste la formation des citoyens répondant à ce modèle et satisfaisant à une économie libérale.

L'éducation hors de l'école devient ainsi quasiment le privilège du courant socialiste (1). On comprend alors pourquoi elle prend la forme de l'éducation populaire étant davantage attachée, de par son origine, à la dimension de classe (même si cette notion n'est pas explicite) qu'à celle de continuité durant toute la vie.

Dans les milieux socialistes et/ou chrétiens (2) surtout, il y a comme une prise de conscience de l'insuffisance de l'ampleur et de la portée de formation à l'école pour satisfaire les besoins des individus vivant dans le contexte des transformations socio-économiques de l'ère industrielle naissante.

L'éducation populaire se développe donc dans un climat très saturé d'idéologie progressiste en face du système capitaliste bourgeois perçu comme répressif. Ce caractère va jouer un rôle important d'ouverture par rapport à l'école, vis-à-vis des méthodes éducatives nouvelles. En effet, n'étant pas enfermée dans une bureaucratie rigide, étant plus tournée vers le monde et les innovations potentielles ou réelles, elle devient le lieu privilégié d'épanouissement des méthodes de la pédagogie en troisième personne.

(1) Cf. sur ce sujet J. JOUSSELLIN ([755], p. 138 et sq.), B. CACERES [800], J. LE VEUGLE ([833], p. 177 et sq.), L. TRICHAUD [858], notre étude ([337], p. 112 et sq.) et A. LEON ([831], p. 269).

(2) On peut voir une vérification de notre analyse dans le fait que le développement de l'éducation populaire a connu à peu près la même évolution dans bien des états européens, notamment en Italie, au Danemark et en Grande-Bretagne. C'est ce que L. TRICHAUD [858] montre précisément pour ce dernier pays. Il souligne en particulier le rôle joué par John WESLEY et les quakers qui fondèrent des cours du dimanche pour enfants et adultes, ainsi que celui de Robert OWEN dans une perspective plus socialiste. Cela le conduit à conclure : (p. 19) : "En Grande-Bretagne, l'éducation populaire fut le fruit de l'action des sectes religieuses non conformistes, des syndicalistes, des coopérateurs, des socialistes, des radicaux. Elle constitue un phénomène de compensation à l'inégalité sociale créée à la fois, par la transformation du monde rural et par la révolution industrielle".

Pour LEGER (cité par J. JOUSSELLIN, [755], p. 151), l'éducation populaire s'identifie à une culture ; elle se définit : "Par son public et son esprit. Elle s'adresse à ceux qui, adolescents ou adultes, ont fini leurs études. Ses programmes et ses méthodes sont déterminés par leurs intérêts, les formes de leur sensibilité, leurs habitudes de penser et d'agir, variables selon les lieux et les moments ... Ce sont eux qui, prenant conscience de leurs désirs, nous indiqueront les recherches à tenter pour les satisfaire... Programme immense, indéfini, changeant". Très évidemment, ce discours contient les caractéristiques de la pédagogie en troisième personne en sa forme la plus équilibrée. D'une centration sur le programme (1), il passe à une centration sur l'élève et sur l'accommodation de ses besoins, de tous ses besoins, au milieu le plus adéquat pour assurer leur satisfaction par la participation active. Mieux encore que dans le milieu scolaire, on trouve ici clairement la coïncidence de la pédagogie en troisième personne avec l'idéologie démocratique gouvernante (2) puisque les contraintes institutionnelles officielles du système scolaire bourgeois y sont très réduites.

Cependant malgré la réduction de l'opacité des liaisons entre T_3 et l'éducation populaire, liaisons qui se traduisent par le recours fréquent aux techniques de FREINET, DECROLY, etc... dans les pratiques d'éducation populaire, il s'est produit plusieurs limitations à l'épanouissement de cette pédagogie en même temps qu'au champ de cette éducation.

Dès le début en effet, en France du moins, l'éducation populaire a connu un développement grâce à Jean MACÉ et à la Ligue de l'Enseignement. Ce sont donc des enseignants, instituteurs principalement, qui ont concouru à son actualisation, temporellement hors de l'école, mais plus exactement autour de l'école. L'éducation populaire

(1) "Il n'existe point de programme-type, écrit J. JOUSSELLIN ([755], p. 117), puisque partant de la vie, l'éducation populaire est commandée par les conditions de vie de chacun".

(2) J. LEVEUGLE ([833], p. 177 et sqq.) développe les rapports de l'éducation populaire et de la démocratie dont il donne une définition qui, quoique très générale, s'apparente assez, lorsqu'il la met en rapport avec l'éducation populaire, avec celle de ce type.

ainsi constituée a vu réduire la portée de sa coupure idéologique et méthodologique avec l'école bourgeoise. En effet, les maîtres formés à cette école et y enseignant, ont transféré partiellement les méthodes qu'ils y utilisaient en recentrant l'éducation populaire non pas sur la culture latente des individus (actualisation de leurs besoins), mais sur leur propre culture par l'inculcation de leur savoir étendu à d'autres personnes qu'à leurs élèves (1). De plus, la permanence spatiale des maîtres dans le village pendant toute la seconde moitié du dix-neuvième siècle - et même au-delà - a renforcé leur autorité et leur prestige auprès de la population. Elle les a donc recentrés sur eux-mêmes, en réinjectant ainsi une fonction paternaliste propre à la pédagogie en première personne dans l'éducation populaire. Celle-ci a alors pris, pour des instituteurs, l'allure d'une activité remplissant une fonction ambivalente. D'une part, elle représente l'occasion de lutter contre la sclérose bureaucratique (2) dans un champ non hiérarchisé. Cette lutte permet l'épanouissement de la personne totale du maître. Elle s'accompagne d'une compensation idéologique active aux frustrations du système scolaire bourgeois tel qu'il est vécu. Ce vécu apparaît alors comme d'autant plus aliénant que la culture scolaire reçue peut sembler, plus ou moins consciemment, octroyée par la bourgeoisie, donc culpabilisante, compte-tenu de l'origine sociale souvent modeste des enseignants (3). Cela se manifeste donc par l'imposition

- (1) G. DUVEAU [688 bis] a montré combien le culte rationaliste de leur propre éducation avait été un moteur généreux des instituteurs dans leur activité d'éducation populaire.
- (2) Cependant la bureaucratie a, comme toujours, réagi en parvenant à la récupération partielle de ce qui, au départ, se présentait sous la forme d'un projet de libération. Cette récupération voulue par les organisations de défense professionnelle des maîtres, s'est traduite par la possibilité d'attacher à certains postes d'enseignement des activités post et péri-scolaires non rémunérées. Elle s'est aussi traduite par le détachement d'enseignants auprès d'organisations socio-éducatives et enfin par la création récente d'emplois d'instituteur-animateur dans les écoles normales.
- (3) Cf. I. BERGER et R. BENJAMIN ([676], p. 125 et sq.) : Encore au milieu du vingtième siècle la majorité des instituteurs est issue de secteurs socio-professionnels ouvriers, employés et paysans dans la région parisienne.

et par l'inculcation de valeurs à l'égard desquelles, ils ont une attitude ambiguë. Cependant, d'autre part, dans la mesure où cette inculcation produit un résultat concourant à son masquage, les enseignants voient leur prestige accru. L'éducation populaire devient alors une occasion de cet accroissement et donc aussi de celui de l'autorité sur la population. Elle permet des satisfactions sadiques éventuellement rationalisées par la nécessité d'une inculcation idéologique de gauche et laïque. Les conflits avec le curé, tenant d'une autre idéologie, en apparaissent comme la justification alors qu'en fait, ils renvoient à des conflits relationnels (non-exclusifs) de leadership, bref à des structures relationnelles très peu intersubjectives et ce même, et d'autant plus peut-être, que l'un ou l'autre prônent l'humanité et l'amour du prochain (1).

Ainsi, dans la pratique, l'éducation populaire (2) ne correspond-elle pas à une modalité pédagogique en troisième personne complètement purifiée. Ce "feed-back" culturel vécu, lié au rationalisme bourgeois, a réinséré des pratiques pédagogiques en première personne. Cela s'est traduit, au fur et à mesure que la culture scolaire s'étendait (3), par la construction plus ou moins explicite de "programmes" d'éducation populaire ou tout au moins par la définition d'un champ

-
- (1) On trouve une vérification de cette analyse conflictuelle dans le fait que le prestige des fonctions d'instituteur et de curé ayant diminué par l'élévation du niveau d'instruction des individus, la perte du privilège culturel entraîne la perte de la pertinence de ce conflit. Celui-ci ne devient plus un argument politique motivant, sauf précisément dans les milieux impliqués par la nostalgie de ce prestige social ou dans certaines classes politiques où le recours à la laïcité sert à des manipulations politiques par tradition.
 - (2) On pourrait faire une analyse parallèle des mouvements d'éducation populaire catholique où l'on retrouverait, derrière le négatif idéologique exprimant par des référents verbaux et manipulatoires différents, un positif de même ordre, compte-tenu des connotations affectivo-sociales.
 - (3) Pour sa part G. DUVEAU [688 bis] ne voit dans l'extrême absentéisme aux cours du soir qu'une conséquence de la fatigue des travailleurs, ce qui nous paraît une explication très insuffisante bien que non dénuée de justesse.

étroit et, par la suite même, d'un âge pour cette éducation (1). Le champ qui s'est progressivement défini, s'identifie à celui des loisirs (2) et l'âge à celui de la jeunesse. En effet, dans la mesure où l'école a concouru à l'élévation du niveau d'instruction, le champ éducatif global s'est réduit à des domaines spécifiques : principalement le sport et la culture au sens où l'entendent précisément les dispensateurs de l'éducation populaire.

x
x x

La culture telle qu'on peut l'entendre dans le courant rationaliste correspond à une notion étroitement liée à des systèmes de valeurs cognitivement acquises par une activité d'essence rationnelle (3). C'est dans ce sens, par exemple, que KANT peut lier les progrès de la culture à ceux de la raison et les opposer à ce qui relève spécifiquement de l'ordre naturel. Par une confusion classique du sujet et de l'objet dans les modèles épistémologiques, comme c'est le cas dans ceux qui demeurent étroitement de type P - R, la notion de culture recouvre alors à la fois l'action de se cultiver et le produit de cette activité, comme le souligne P. H. COMBART DE LAUWE ([627], p. 14). Ici, l'homme cultivé reçoit les données rétrospectives (4) de son milieu par l'exercice rationnel, il s'informe, ou on l'informe, conformément aux pédagogies en première personne et devient une sorte d'honnête

(1) Cela est sans rapport avec les discours qui, comme pour se rassurer sur la portée de l'entreprise, voudraient qu'il s'agisse d'une éducation totale propre à tous les âges.

(2) J. JOUSSELLIN ([755], p. 156) souligne cette liaison avec les loisirs tant du point de vue du temps choisi pour son activité que du contenu culturel pour sortir l'homme de sa fonction professionnelle tout en évitant de limiter cette éducation à une simple évasion et distraction.

(3) Cf. L. FEBVRE et M. MAUSS [635].

(4) "Un bon esprit cultivé est pour ainsi dire composé de tous les esprits du siècle précédent," disait FONTENELLE en 1688 (cité par J. CHARPENTREAU et R. KAES, [732], p. 11).

homme qui sait par une activité harmonieuse de l'esprit (1).

A côté de ce courant, le réalisme anglo-saxon, tout autant que l'idéologie socialiste à laquelle il a servi de point de départ, confondent civilisation et culture. Pour F. B. TAYLOR (2) par exemple, il faut voir dans la culture aussi bien ce qui est d'ordre cognitif que social et religieux, bref toutes les "culpabilities and habits" (3) de l'homme en son milieu. Cette référence constante au vécu global de l'homme cher au culturalisme naissant (4), développe un syncrétisme individuel lié au syncrétisme social des valeurs. Les valeurs de chacun, ses référents ne sachant être que ceux du groupe dans lequel il évolue, servent à masquer l'aliénation essentielle contenue dans le modèle même. C'est ce que des auteurs comme P. BOURDIEU et J. C. PASSERON [677], prendront, par un recours au même modèle introjecté, pour l'arbitraire aliénant de la culture, cette démarche leur permettant de nier les référents spécifiques de l'individu dans la régulation de son expérience.

Pour l'éducation populaire, l'idéologie qui l'a fait naître tend à partir d'une telle acception. Il s'agit de cultiver l'homme qui épanouit ses besoins, produits des accommodations à un milieu, par le développement d'un milieu éducatif coïncidant avec ces besoins en une sorte de dialectique milieu-homme-milieu.

(1) C'est en ce sens que culture diffère de civilisation comme le domaine spirituel s'oppose au matériel dans un dualisme cohérent. P. H. CHOMBART DE LAUWE souligne même combien pour des auteurs comme G. de HUMBOLDT, il y avait une progression hiérarchique de l'homme civilisé à l'homme cultivé, lequel, "au stade supérieur" atteindrait seul une sorte de sérénité olympienne" ([ibid], p. 15).

(2) Cf. [667], p. 1.

(3) J. F. HERBART ([144], p. 392) va dans le même sens lorsqu'il inclut à la culture générale, l'action, le bonheur domestique et les jouissances au même titre que l'érudition.

(4) On peut constater que la sociologie comme science trouve son point de départ dans un tel modèle. Elle a concouru largement au développement de l'emploi du mot culture dans le sens de civilisation comme objet d'étude. Pour R. LINTON ([572], p. 22) la culture se définit même par le "mode de vie dans une société".

D'une façon très profonde, c'est par référence à un tel modèle que les pionniers de l'éducation populaire voulurent partir du milieu, le scolariser et généraliser cette scolarisation à toutes les instances de la société et de l'homme. Cependant, il s'est produit une double réaction. Les personnes chargées de cette formation, les enseignants dont l'activité scolaire se fonde sur la pédagogie en première personne, et les transformations socio-économiques et culturelles qui restreignent leur impact éducatif ont eu pour effet de réduire la globalité de l'éducation et du champ. Cette restriction a conduit à ce qu'il est convenu d'appeler le culturel, c'est-à-dire la lecture et, maintenant, les loisirs audio-visuels, bref, à des activités spécifiques de loisir. Dans le même temps, il s'est produit une rationalisation de la culture (1), le vécu du peuple devenant, par ces pratiques éducatives, une sorte de culture populaire. Le folklore en constitue une manifestation significative ; il forme, en effet, un système culturel qui déréalise le vécu en le contraignant conformément à un schéma pédagogique en première personne, c'est-à-dire d'imprégnation programmée (2).

- (1) On trouve des preuves de cette analyse dans plusieurs comportements propres aux organisations d'animation populaire. Par exemple, elles mettent l'accent, dans les procédures de formation, non pas sur la maturation affectivo-sociale des animateurs, mais sur l'apprentissage de techniques qui, de médiations, deviennent les contenus programmés d'une culture bureaucratiquement répertoriable et, du même coup, officialisable. (Cf. des différents stages organisés : photo, cinéma, folklore, etc...) Il est concédé à la pédagogie en troisième personne l'acquisition objective de connaissances en sciences humaines et économiques et l'activation des clients par la pratique des techniques.
- (2) Sur ce point, cf. J. CHARPENTREAU et R. KAES ([732], p. 150 et sqq.). Comme nous, ces auteurs soulignent dans une terminologie différente liée à leur problématique, des conduites analogues : "Chaque mouvement organise ses stages, écrivent-ils... C'est qu'en réalité on considère beaucoup trop ici et là le stage comme l'achèvement de la culture populaire. A la limite, certains souhaiteraient voir la France entière défiler en stages par petits paquets. C'est aussi que les programmes de ces stages sont souvent discutables : l'attrait du "folklore" pour certains animateurs officiels confine à la pathologie. C'est encore qu'on y développe trop souvent cette fausse idée que la culture populaire est un ensemble de "trucs".

Le rapport à la culture dans l'éducation populaire reste donc ambigu et parcellaire (1). La spécification de celle-ci aux loisirs, en développant une pédagogie paternaliste qui rationalise le vécu, fait que l'on peut convenir de son échec ou de la faiblesse de son impact. D'emblée, on a voulu développer sans s'assurer que tel pouvait bien être le besoin fonctionnellement immédiat. Cela n'a pu susciter que le désintérêt (2).

Tout naturellement cette spécification du contenu éducatif s'est accompagnée d'une définition des tranches d'âge. Seuls quelques jeunes (3) sont demeurés influencés par ce mode d'acculturation.

-
- (1) On trouve une justification de cette thèse dans l'analyse de la culture populaire actuelle faite par J. CHARPENTREAU et R. KAES. Ces auteurs soulignent ([ibid.], p. 48) ce que la notion de culture populaire doit à la fois aux données objectives sur la société et à la variété des options individuelles et politiques. C'est par une dialectique de l'objectif sociologique et du normatif idéaliste (épanouissement humain) que cette notion leur paraît féconde d'un point de vue pratique en ce qu'elle engendre le changement. Dans une autre perspective, on peut décrypter le discours de ces auteurs en montrant la pluralité des influences réalistes et rationalistes des points de vue heuristique et pédagogique. De celui-là on retiendra la construction d'une sociologie culturelle, voire même culturaliste qui, mise en relation avec une pédagogie en première personne, conduit à la cristallisation d'un objet : la culture populaire, c'est-à-dire un contenu éducatif, à la fois vécu et pensé, du milieu propre (sub-culture) par le recours à une sorte d'introspectionnisme sociologique (l'individu se regardant agir dans son milieu rationalisé par l'éducateur à travers des conduites significatives). Cet introspectionnisme ne saurait être en rien le produit élaboré d'un système à bipolarité mais au contraire une sorte de syncrétisme socio-éducatif, sociologique et pédagogique en raison d'une pluralité d'influences évaluées et vécues par un recours à une analyse insuffisamment abstraite.
- (2) Nous avons montré (chapitre IV) que la fonction de développement se situait dans une structure d'ordre au-delà des fonctions de récupération et de divertissement. L'ignorance, par a priori éducatif, d'une telle donnée rend compte, en partie, de l'échec de l'éducation populaire.
- (3) D'après G. FOUCHARD et M. DAVRANCHE ([636], p. 192) 16,5 % des garçons et 14 % des filles parmi les jeunes interrogés, participent aux activités des organisations de jeunesse. Dans notre étude ([766], p. 192 et sq.) nous notons respectivement 25 % et 29 % de réponses d'appartenance. D'une façon générale, on peut dire que plus des trois-quarts de la population jeune entre 16 et 23 ans n'est pas touchée par les organismes d'éducation populaire. Chez les adultes le taux de participation se situe à un niveau beaucoup plus faible encore.

Les adultes résistant mieux au paternalisme éducatif s'en sont éloignés. Cela s'est achevé par une bureaucratisation (1) manifestée par la création des mouvements de jeunesse et surtout par leur regroupement en Institution (2) comme pour masquer la faiblesse de leur audience.

Une autre marque de cette ambiguïté réside dans l'écart qu'on peut observer, ici comme dans l'enseignement scolaire, entre le contenu du discours et l'action proprement dite. Si l'on écoute les propos des responsables des organisations, ils prônent la construction de pédagogies en troisième personne (3) dans l'activité des animateurs alors que pratiquement celle-ci se limite à l'imposition des techniques ou à la gestion bureaucratique du mouvement. Ils parlent de formation globale et spécifient leur action au domaine des loisirs.

-
- (1) On trouve des traces de cette tendance à la bureaucratisation des objectifs fixés par le Congrès de STRASBOURG de la Ligue de l'Enseignement pour une politique d'action socio-culturelle. Il s'agit de créer un service public national et laïque qui, selon la démocratie gouvernante centralisatrice, permettrait un transfert de la formation aux organisations de jeunesse et non pas aux personnes elles-mêmes puisque celles-ci délégueraient l'actualisation et la sélection de leurs besoins à des organisations chargées de les réguler institutionnellement (1969, p. 13).
- (2) Le GERJEP regroupe bon nombre de mouvements de jeunesse. (Cf. Conférence de presse du GERJEP Pas à Pas, n° 93, 1959 et Conseil Français des mouvements de jeunesse, 1955).
- (3) Dans son avant-projet de Congrès (1969), la Ligue de l'Enseignement définit les activités pédagogiques de l'équipe d'animation qui relèvent de ce type de pédagogie : "expression d'un projet d'action et prise de conscience des besoins, exécution du plan d'action, contrôle permanent de la réalisation, évaluation des résultats"... Si la relation est reconnue comme ayant un rôle dans l'éducation, elle demeure toujours relative à l'évaluation de l'équipe. Les propos tels que création et auto-contrôle n'ont plus alors beaucoup de sens. Tout au plus prennent-ils l'allure de la cessation à une mode tant ils sont contredits par le discours précédent.

De façon plus générale, la restriction progressive du champ de l'éducation populaire tant du point de vue de sa clientèle, de son champ d'action, que de celui du sujet paraît bien avoir été inscrite dans sa problématique même. En effet, à partir du moment où cette éducation se fonde essentiellement sur une idéologie et se conçoit comme une éducation de compensation, elle se développe selon des modèles propres à l'idéologie qui lui sert de support. Si on cherche à la lire comme une genèse actuelle, on s'aperçoit alors qu'elle se situe, conformément au modèle présenté précédemment (1), dans le champ de la bipolarité loisir-travail. Elle tend, en effet, à libérer de l'aliénation du travail capitaliste par un recours aux activités de loisir-développement (2), "l'espace du développement humain" de K. MARX. Cependant de par cette conception unipolaire de la démocratie et des pratiques de loisirs rattachées à un modèle épistémologique de même ordre (empirisme), l'éducation populaire se condamne à proposer une éducation dirigiste et irréaliste, génératrice d'une aliénation fondamentale qui repose sur un projet pédagogique évaluatif et objectiviste. Dans le même temps, le fait que l'éducation populaire soit pratiquée dans un système libéral avec, au départ du moins, des animateurs enseignants saturés de pédagogie en première personne, conduit à des contradictions masquées (3) par une systématisation bureaucratique en l'absence de dépassement réflexif abstrait.

Tout s'est donc passé comme si l'éducation populaire, née d'un projet réaliste et socialiste s'était développée dans un contexte libéral bourgeois et rationaliste. Cela a conduit à scander des théories pédagogiques objectivistiques fortement empreintes d'idéologie alors que le vécu demeurait de l'ordre des pratiques pédagogiques habituelles

(1) Cf. le chapitre IV de ce travail.

(2) Cf. les définitions qu'en ont données des auteurs comme J. GUEHENNO ("l'éducation populaire, c'est permettre à chacun de lire son journal"), J. DUMAZEDIER "Elle n'est pas distribution de connaissances, mais initiation à un art de vivre la vie quotidienne" et Le Président A. MORICE citées dans notre étude ([337], p. 113).

(3) Sur les rapports entre l'idéologie et l'éducation populaire, "le passage de l'instruction aux loisirs", cf. plus particulièrement J. CHARPENTREAU et R. KAES ([732] p. 117 et sq.).

de ses promoteurs. Le décalage entre ces deux niveaux sans liens structuraux unifiant plus abstraits, ne pouvait que provoquer des distorsions suffisamment importantes pour rendre vaine l'éducation populaire elle-même non seulement sur le plan de l'efficacité mais encore sur celui de la compréhension et de l'acceptation, par ses tenants, de la faiblesse de son impact (1). Il y a là impertinence et contradictions que fait nettement ressortir l'analyse recourant à des modèles constructivistes, structuralistes et abstraits tant de la démocratie, de la formation que de la pédagogie (2).

3 - L'éducation permanente.

Le concept d'éducation permanente est relativement récent. En effet, il apparaît pour la première fois en 1955 sous la plume de P. ARENTS (3). Pour cet auteur, l'éducation permanente a cinq missions essentielles :

- 1° - assurer, après l'école, le maintien de l'instruction et de l'éducation reçues à l'école ;
- 2° - prolonger et compléter, en dehors de la formation et de l'activité professionnelle, l'éducation physique, intellectuelle, esthétique de la jeunesse jusqu'à l'exercice du droit du citoyen ;
- 3° - permettre le perfectionnement, le complément, le renouvellement ou la réadaptation des capacités à tous les âges de la vie ;
- 4° - faciliter la mise à jour des connaissances et la compréhension des problèmes de la nation et du monde à tous les citoyens, quels que soient leurs titres et leurs responsabilités ;

(1) J. CHARPENTREAU et R. KAES ([732], p. 117) insistent, dans une autre perspective, sur la faiblesse des analyses pédagogiques dans les domaines de la culture populaire. Sans aller jusqu'à s'appuyer sur des modèles élaborés de façon abstraite, ils remarquent cependant : "Faute d'avoir suffisamment réfléchi, les rapports entre la culture et la vie quotidienne, on risque de s'enfermer dans des trucs et des techniques bien vite vidés de toute vie réelle".

(2) Cela confirme également la cohérence des liaisons que ces modèles font découvrir entre cette triple problématique :

(3) Projet de réforme de l'enseignement élaboré par la Ligue de l'Enseignement. Cf. aussi J. LEVEUGLE ([833], p. 17). On ne saurait oublier dans cette entreprise l'oeuvre de J. GUEHENNO.

5° - permettre à tous de jouir du patrimoine de la civilisation et de son constant enrichissement".

La première remarque qu'inspire cette définition porte sur l'aspect purement conservatoire de l'acquis scolaire du premier alinéa. Cet aspect, déjà contenu dans le plan CONDORCET, est tout de suite dépassé dans l'aliéna suivant puisqu'il s'agit de prolonger et de compléter cet acquis la vie durant. Il n'empêche que, jusqu'à cet endroit, le modèle rétrospectif de l'éducation demeure puisqu'on la conçoit et on la pose comme relative à un ajustement à la culture antérieure, voire immédiate.

Les trois autres missions que propose P. ARENTS s'inscrivent dans le contexte actuel, elles n'atteignent cependant pas une dimension prospective du modèle éducatif.

Il convient alors de voir en quoi le concept d'éducation permanente ainsi présenté a pu être fécond au point que, dès l'année suivante, il a été repris dans le projet de réforme de l'enseignement présenté par R. BILLIERES, mais aussi quelles en sont les limites.

La grande nouveauté et la richesse de ce concept tiennent à ce que, de la dimension spatiale socialiste (éducation de classe), P. ARENTS se situe sur la dimension de l'homme comme entité individuelle éduicable. Le passage du collectif à l'individuel socialisé (1) le conduit à étendre le champ éducatif à l'ensemble des contenus de l'éducation et à l'envisager dans une perspective plus globale de la personne.

Cependant cette ouverture demeure incomplète. En effet, et c'est là une des limites essentielles de cette tentative, P. ARENTS ne dépasse pas en une structure unique le modèle de l'éducation. Il juxtapose plutôt le modèle individuel à celui du collectif et il développe un modèle éducatif équivalent à celui de la démocratie pluraliste par rapport aux démocraties gouvernée et gouvernante. Il s'agit, en effet, de tenir compte de l'état présent et de s'efforcer d'y ajuster les acquis antérieurs, sans pour autant le faire de façon

(1) On peut voir la preuve de cette assertion dans le fait que, comme l'a montré R. KAES (cité par B. ROUX ([849], p. 36), les ouvriers les plus attachés au modèle démocratique gouvernant, réaliste, voient dans l'éducation permanente une perversion.

constructiviste en analysant prospectivement l'éducation et la personne (1).

La conséquence de cette bipolarité statique, prend la forme d'une limitation de l'éducation permanente aux instances cognitives et conatives du sujet (2) procédant non d'une construction actuelle de sa part, mais d'une imposition du milieu (3).

De façon plus générale, il s'agit de faire un citoyen raisonnable conscient de sa culture. Cette conscience procède de ses besoins, mais de besoins sélectionnés et nécessairement orientés vers l'exercice culturel par la contrainte éducative.

En définitive, malgré sa richesse en promesses, l'exposition de P. ARENTS demeure donc limitée parce qu'elle ne remet pas en cause les modalités pédagogiques de son temps. De façon plus abstraite, elle demeure fondée sur un statisme analytique tenant à l'absence de réflexion épistémologique éducative très élaborée qui ne peut qu'en masquer les contradictions (4).

-
- (1) On trouve une preuve de la pertinence de cette critique dans le fait que le modèle éducatif de cet auteur reste inculcatif ; il caractérise en cela des pédagogues en première et en troisième personne où le savoir s'envisage hors de l'expérience propre, **par un apriori culturel antérieur ou actuel**, et où il se limite aux besoins objectivement et sélectivement définis.
 - (2) Cf. aussi comme élément justifiant notre analyse les commentaires postérieurs de P. ARENTS [794].
 - (3) Du point de vue du contenu éducatif, P. ARENTS ne dépasse pas la bipolarité loisir-travail, autrement qu'en réintroduisant l'éducation civique qui relève des obligations sociales. Pour lui donc, le contenu de l'éducation permanente se présente comme la connaissance de la civilisation et la jouissance hors du travail, ce qui équivaut nullement à un dépassement. Relativement à notre modèle, on peut dire que, fonctionnellement, P. ARENTS engage l'éducation permanente sur la voie de la socialisation libérante (cf. chapitre IV, p. 218).
 - (4) Il est intéressant de noter que cette analyse proposée dans le cadre de la Ligue de l'Enseignement n'a pas eu d'effet objectif autre que celui de l'adjonction du vocable éducation permanente dans les pratiques de cette institution. On peut dire alors que l'éducation permanente prend une valeur de rationalisation conservatoire qui renforce un conservatisme pédagogique et épistémologique inscrit, somme toute, dans le texte de P. ARENTS lui-même.

Le caractère restrictif et ambigu du concept d'éducation permanente apparaît aussi dans la pluralité des définitions qu'on a pu en donner selon que l'accent fût mis sur ses différents aspects. C'est ce que soulignent J. CHARPENTREAU et R. KAES ([732], p. 141 et sqq.) (1), en appuyant leur argumentation sur l'analyse de sa mise en pratique autour du projet BILLIERES avec ses quatre missions de prolongation et complément de la culture générale dispensée à l'école, de perfectionnement professionnel et technique, de protection et de développement de l'homme contre l'univers techniciste, de promotion et de reclassement social des adultes au travail. Ils estiment qu'on doit distinguer nettement cette forme d'éducation de la culture populaire en raison du danger d'étatisation sur lequel débouche le projet BILLIERES. "Malgré toute l'estime que nous avons pour les instituteurs, écrivent-ils (p. 145), nous ne pensons d'ailleurs pas qu'ils soient tous qualifiés pour prendre en main le destin culturel du pays". Cette remarque les amène à ajouter plus généralement (pp. 146 - 147) : "Le danger principal que nous semble encourir un projet d'éducation permanente est de devenir un instrument de formation entièrement contrôlé et animé par l'Etat".

Ainsi, pour des raisons d'opportunité, J. CHARPENTREAU et R. KAES tendent-ils à limiter l'éducation permanente à la formation professionnelle et post-scolaire des adultes malgré leurs ambitions plus vastes que seules les conditions actuelles (en 1960 - 1962) conduisent à réfréner (2).

Chez H. HARTUNG [817] l'éducation permanente (terminologie qui lui semble la plus adéquate) s'apparente surtout à l'enseignement des adultes (p. 16), enseignement qu'il est nécessaire d'intégrer dans une problématique philosophique et éthique, afin de lui conférer une "finalité". Selon cet auteur, l'éducation permanente repose sur trois

(1) Cf. aussi l'analyse de la position de ces auteurs par J. LEVEUGLE ([833], pp. 18 et 19).

(2) "La notion d'éducation permanente, écrivent-ils (p. 149), implique de la part des organismes d'éducation et de culture, qu'ils soient conscients du fait que l'éducation est une discipline normative, qu'elle engage des valeurs, qu'elle suppose de toutes façons un homme à construire. La prise de conscience de ce fait est un grand progrès vers la tolérance et le dialogue. Dire que l'éducation est permanente c'est affirmer que la vie est éducatrice".

règles (1) :

- Liaisons théorie et pratique,
- Quête d'un monde meilleur qui lui serait intrinsèque,
- Mise ~~du~~ service de l'épanouissement de l'homme.

On note avec intérêt que, ici, l'éducation se limite à une didactique, fût-elle autonome. En effet "l'éducation (2) est l'action d'un homme sur d'autres hommes qui permet l'acquisition de connaissances nouvelles, mais aussi le développement d'un comportement neuf en vue de réaliser un travail extérieur bien défini, de rechercher un épanouissement intérieur". Ainsi, H. HARTUNG, malgré sa finalité d'épanouissement total, de par sa référence explicite à une idéologie pose-t-il le principe de l'éducation par l'action sur les seules structures cognitives. Chez lui, il importe avant tout d'informer, de donner des formes à l'homme, c'est-à-dire d'inculquer un savoir technique ou moral. Il ne peut donc y avoir, pour cet auteur, une reconnaissance de la problématique pédagogique propre à cette éducation. Tout au plus est-il possible de percevoir l'existence de problèmes à ce niveau mais par le recours à des référents moraux et non scientifiques (3).

B. ROUX [849] intègre le concept d'éducation permanente dans la "consommation verbale (4) qui témoigne cette impuissance relative à définir objectifs et moyens". Selon lui, l'éducation permanente prend une réalité conceptuelle encore plus récente que nous ne l'indiquons. Tout au plus s'est-elle actualisée, depuis 1968, même si son élaboration a commencé vers 1962 - 63. Après avoir repris les travaux de R. KAES, B. ROUX souligne (p. 41) l'élargissement qu'apporte à ce concept B. SCHWARTZ en dépassant le cadre de l'éducation des adultes pour poser le problème d'une mutation de l'ensemble. Enfin, il se réfère à E. PISANI (mars 1968, Hommes et Citoyens) pour montrer combien ce concept synthétise les différentes éducations (professionnelle et populaire) des adultes par la définition d'objectifs de maturation politique, culturelle, scolaire, professionnelle, relationnelle même, des individus. Cependant il reproche à ce concept de faire la part trop

(1) Cf. pp. 127 - 130.

(2) Cf. p. 13.

(3) Cf. p. 16.

(4) Cf. p. 31.

belle à un modèle de pré-socialisation de l'homme.

Dans notre perspective, on peut penser que, compte-tenu de ses origines, le concept d'éducation permanente tend à s'attacher à des modèles pédagogiques en première ou en troisième personne, soit qu'il renvoie à une pure didactique professionnelle centrée sur le programme (1), soit comme un élargissement des besoins de l'homme à la culture sans pour autant unifier ces deux pôles en un système cohérent.

Lorsque cette union tend à se réaliser, elle conduit à la promotion d'une didactique comme chez H. HARTUNG ou plus encore J. CHATEAU à travers le concept de culture générale (2). En effet, pour H. HARTUNG, la culture générale constitue "ce tronc commun indispensable sur lequel pourront ensuite se greffer n'importe quels perfectionnements spécialisés" ([817], p. 54). C'est donc en situant l'éducation dans la sphère cognitive que l'homme peut évoluer par une tentative de compréhension du champ auquel il importe de s'adapter. La culture générale devient alors un support de la communication en médiatisant un langage commun. Elle permet aussi d'intellecter plus positivement le temps présent et enfin elle constitue un élément d'auto-connaissance (3). Ainsi la caractéristique de cet ensemble fonctionnel marque clairement la spécification intellectuelle de l'éducation entendue par HARTUNG. Elle souligne que, faute de recourir à un modèle pédagogique plus évolué épistémologiquement, cet auteur doit se contenter de chercher à définir une didactique (4) de l'éducation

(1) Cela correspond à peu près à la promotion sociale.

(2) On trouve aussi, indirectement, cette conception chez O. REBOUL ([182], p. 25) qui entend par culture non pas une accumulation de savoirs mais "une certaine qualité de savoir" marqué par la disponibilité, l'assimilation, la totalité et la transférabilité.

(3) Cf. pp. 56 - 58.

(4) H. HARTUNG l'écrit (p. 59) de façon très explicite lorsqu'il conçoit l'éducation permanente de la culture générale sous la forme exclusive d'un enseignement : "les trois aspects de la culture générale relèvent donc chacun d'un enseignement concret et pratique dont la finalité est double : contribuer à cette construction de soi-même, tout au long de l'existence, et à cette recherche d'un épanouissement personnel, préparer les moyens d'expression, les mécanismes mentaux, les informations de base et l'ouverture sur les autres qui sont à l'origine de toute efficacité professionnelle et de tout perfectionnement technique".

permanente en la centrant sur la construction de programmes dont le plus général est recouvert par le vocable de culture générale. Cela signifie que tout reste ici de l'ordre de l'information et paraît correspondre à une tentative de rationalisation de ses propres conduites tant la dimension relationnelle fondant la construction d'une problématique autonome du vécu (1) est absente de par la didactique inculcative même.

D'un point de vue abstrait, tout se passe comme si l'éducation permanente tendait, au mieux, à se définir comme le produit d'une didactique permanente. On peut alors se demander si on ne se trouve pas en présence de la limite même de ce concept lorsqu'il ne s'accompagne pas d'un approfondissement de la problématique pédagogique. En effet, pour des auteurs comme H. HARTUNG et J. CHATEAU dont on a pu spécifier la pédagogie en première personne selon un modèle épistémologique $\begin{matrix} S \\ P \end{matrix} - R$, il y a reconnaissance de possibilités d'enrichissement chez l'homme adulte. Cependant cette reconnaissance s'opère précisément dans un cadre pédagogique de type inculcatif informationnel, aussi, une fois la réduction nécessaire de l'impact magistral clarifiée chez les sujets moins jeunes, ne débouche-t-elle que sur un renforcement de la centration sur le contenu, hors de toute relation. A ce niveau d'élaboration conceptuelle, cette centration permet l'avènement d'une didactique purifiée par référence à un savoir qui implique le recours aux seules structures cognitives et favorise la rationalisation des autres instances de la personne sous la forme d'un support moral.

(1) Il est intéressant de noter que chez J. CHATEAU ([117] et [271]) l'accent est également mis, de façon même plus exclusive que chez H. HARTUNG, sur la culture générale comme recours salvateur au dépassement humain dans le cadre d'une éducation continue. "Sur son rôle (celui de la culture générale), je n'insisterai pas, écrit J. CHATEAU ([271], p. 25) car à une époque où l'homme est écrasé sous une multitude de connaissances qui se renouvellent sans cesse, entraîné par une sorte de torrent de savoir, il est bien clair que, s'il veut se maintenir à la surface, il lui faut être capable de continuel recyclage ; sans cesse, il lui faut remettre en cause ses savoirs, adapter ses conduites à de nouvelles données techniques, politiques, familiales, renouveler son stock de gestes et de pensées".

4 - La formation permanente.

Au-delà d'une éducation populaire ambiguë et d'une éducation permanente qui paraît inapte à atteindre la plénitude de l'épanouissement humain, il convient de poser, avec la formation permanente, un concept (1) répondant à la nécessité de cet épanouissement. C'est dans cette perspective que se place B. ROUX ([849], p. 43 et sqq.) lorsqu'il souligne avec beaucoup de soin : "Ce concept traduit la primauté du sujet alors que celui d'éducation met en avant une notion du système ... éducation traduit une fonction sociale, formation une finalité individuelle".

L'idée de formation suppose qu'il y ait mise en place, dans le temps, de formes sans préciser pour autant le processus génétique de cette mise en place. Cependant, il convient de constater qu'en mettant l'accent sur une genèse formelle, la centration des intérêts heuristiques se déplace vers le sujet ce qui concourt à la réduction de la valence normative.

D'un point de vue plus théorique, même s'il n'y suffit pas, le concept de formation rend possible le recours à une dynamique S - R et à une pédagogie en seconde personne. En effet, le sujet peut devenir le propre générateur de ses activités formatrices (2). Ainsi l'épanouissement personnel n'équivaut-il plus nécessairement au produit d'une inculcation, mais à celui d'une relation adaptative structurante avec le milieu.

(1) On pourrait penser que cette suite d'analyse terminologique se réduit à un simple jeu de mots. Il nous paraît cependant qu'il n'en est rien tant l'emploi des référents renvoie à des signifiés dont les connotations sont suffisamment claires pour ne pas supprimer toute congruence au discours. C'est ainsi que le concept de formation, si usité soit-il lorsqu'on l'accompagne des qualificatifs : professionnelle, générale, culturelle ou continue (expression qu'on emploie à la place de formation permanente, cf. B. ROUX, [849], p. 48), apparaît après celui d'éducation et permet de rendre compte du recours à des modèles nouveaux, plus ou moins explicites.

(2) La forme se présente alors comme l'élément stable et phénotypique à un moment donné, s'inscrivant dans une filiation structurelle.

Par ailleurs, la place laissée à l'activité épistémique originale a des conséquences pédagogiques. Elle libère la relation à l'autre en la rendant facilitatrice de la construction totale propre et donc en minimisant les risques d'imposition, conformément à toute pédagogie en seconde personne (1).

Plus encore ce concept de formation conduit à poser une nouvelle problématique de la culture. Déjà E. MOUNIER [64] (2) en recentrant la problématique sur la personne connaissant, soulignait le caractère fonctionnel global de la vie de chacun dans le concept de culture. Au-delà du schéma étroitement rationaliste d'imposition de valeurs retrouvées par l'exercice rationnel et de celui, réaliste, d'inculcation d'une civilisation coïncidant avec les besoins actuels, il apercevait la possibilité d'une culture construite, à la fois propre et socialisée. Dans la formation permanente la culture suppose la différenciation du sujet et de l'objet. En effet, lorsque le sujet et l'objet se trouvent confondus par une origine commune d'essence rationnelle au point que la personne n'a de vécu possible et reconnu que celui procédant de son exercice rationnel, on peut considérer que la culture ne s'identifie qu'à une intériorisation, par le sujet, des valeurs et des règles imposées rationnellement. Cela signifie, en fait, que la culture se présente comme le produit d'une objectivité rationnelle interrogeant le monde et s'introspectant.

Lorsque, par contre, la confusion entre le sujet et l'objet tient à une décentration excessive au point que le sujet se dilue dans le vécu de ses besoins engendrés par le milieu, la culture et la civilisation sont les produits confondus d'un sociocentrisme dont

(1) Ce n'est pas hasard si B. ROUX [349] qui développe ce concept insiste tant sur la (p. 83) "relation enseignant-enseigné", et une "pédagogie du réel" (p. 145) et s'il pose la problématique du développement de la personne en termes proches de notre schéma S - R. "La finalité essentielle de la formation, écrit-il (p. 99), réside dans le développement de la personne qui doit être saisie à la fois dans sa sensibilité et dans sa complexité. Cela implique que l'intelligence, sensibilité, volonté forment un tout essentiellement mobile et mouvant, chacun des traits de la personne étant variable et interagissant de manière diverse. On s'aperçoit alors qu'un équilibre nécessaire et difficile est sans cesse à trouver : équilibre interne... équilibre externe".

(2) Cf. aussi J. CHARPENTREAU et R. KAES ([732], p. 15).

l'extension seule peut varier.

La culture telle qu'on peut l'entendre au-delà de ces confusions, n'équivaut pas à l'extension de l'égocentrisme et du **soclocontrisme**. Elle marque le produit d'un autre ordre d'approche. En agissant, donc en vivant, l'homme (sujet) se construit en même temps qu'il construit son approche du milieu. Plus il fait preuve d'activité, plus il peut construire les régulations de cette activité. Par là, il peut mettre en place des constructions équilibrantes, structurelles de plus en plus abstraites, et avoir une approche de plus en plus adaptée de soi et du monde par le corrélat décentration intériorisation.

Dans cette perspective, la culture devient la cristallisation actuelle et provisoire d'un vécu régulé, abstrait qui plonge ses racines dans les processus dynamiques adaptatifs de ce vécu. Du point de vue actuel, la culture n'est donc que contingence, elle trouve sa raison d'être dans la nature même des processus épistémiques probabilitaires auxquels elle renvoie et elle prend une dimension prospective. Les valeurs (1) qu'elle transporte ne sont que les cristallisations, elles aussi provisoires (2), des régulations de ce vécu, la seule stabilité résidant au sein des mécanismes qui opèrent ces constructions.

La signification profonde de cette culture réside donc dans le pouvoir d'apprécier, par le filtrage rationnel, la totalité de son expérience en un temps donné. Cette culture, essentiellement originale, réconcilie, par le recours à une activité faisant appel à une réflexion abstraite, en une structure plus générale et plus puissante le discours et l'acte ; elle équivaut à la verbalisation des actions et à la maximisation de la positivité de chacun.

-
- (1) En particulier le changement, l'innovation, la participation, la disponibilité, ces valeurs peuvent être aliénantes dans la mesure où elles ne procèdent pas d'une construction adaptative authentique.
- (2) On peut rapprocher, par certains aspects, ce modèle de la culture de celui que développe M. MEAD [655], sous la terminologie de pré-figurative.

5 - Résumé et conclusion sur l'analyse historique-critique.

L'idée qu'un individu puisse apprendre et non reproduire un acquis sa vie durant semble historiquement récente (1). Il a fallu attendre la période révolutionnaire avec le plan CONDORCET pour que cette spécification de l'éducation à un âge ~~adq~~ apparaisse. Cependant son inadéquation tant séculière qu'épistémologique en raison de l'idéalisme et des contradictions sur lesquelles il est construit, ne pouvait que conduire à un échec.

Le courant socialiste a tenté de reprendre la flambeau de l'éducation après l'école. Il est à l'origine de l'éducation populaire. Ce mouvement se voulant révolutionnaire et altruiste cherchait très humainement à promouvoir l'homme à partir de ses activités et de ses besoins. Il s'agissait, autour de l'école et des associations de travailleurs, de développer une éducation de masse afin que l'homme devienne un être libre par son dégagement du milieu bourgeois anti-éducatif et aliénant. Malheureusement pour philanthropique qu'elle soit, l'éducation populaire demeura toujours une tentative limitée.

Cela tient, semble-t-il, à sa naissance autour de l'école bourgeoise et à sa réalisation par des maîtres enfermés dans les pratiques en T₁. Ces maîtres n'ont pu changer, hors de l'école, leur comportement pédagogique. Il en a résulté un décalage considérable entre le discours scandant la liberté et surtout l'égalité et le vécu qui retrouvait le paternalisme propre à tout enseignement centré sur le maître. Plus gravement encore, l'éducation populaire s'enferma souvent dans des institutions productives de bureaucratisme et d'étatisation éducative par compensation au moins partielle, du caractère limité et anxio-gène des pratiques pédagogiques. Enfin l'éducation populaire n'a pas pu sortir de sa dimension de classe. Elle a alors accru les limites de son champ au domaine des loisirs et sombré dans un

(1) Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle selon A. CLAUSSE [681] qui écrit notamment (p. 7) : "Au terme de l'adolescence, et parfois même beaucoup plus tôt, on avait acquis une fois pour toutes les moyens intellectuels et techniques grâce auxquels on serait jusqu'à la fin de ses jours, parfaitement adapté aux demandes du milieu dans lequel on était appelé à vivre. Au terme de leur apprentissage, le menuisier, le cordonnier, le médecin comme l'honnête homme n'avaient plus rien à apprendre mais à perfectionner, à approfondir, à appliquer avec une pertinence croissante tout ce qu'ils avaient appris.

culturalisme excluant tout ce qui aurait pu devenir un élément de promotion hors de ses seules activités.

L'éducation permanente fait suite directement à l'éducation populaire. Les progrès technologiques et la perte d'acuité de la lutte des classes ont conduit à réintroduire l'exigence d'un prolongement éducatif pour tous les individus, quel que soit leur milieu. D'une éducation de compensation est-on ainsi passé à une éducation de promotion. Au-delà de l'égalitarisme culturel, il s'est agi de développer l'intégrité permanente de l'efficacité des personnes. Cependant la pluralité des approches éducatives propres à cette éducation, ne repose pas sur un progrès épistémologique suffisant. Tout au plus convient-on, dans cette perspective, de traiter les différents éléments du champ éducatif sans en tenter l'unification autrement que par le recours à l'instance cognitive. Cela tient, semble-t-il, à l'absence de recherche d'une problématique unifiée. Tantôt on s'intéresse à l'homme, tantôt au milieu dans lequel il évolue, d'où une pédagogie limitée à une problématique inculcatrice.

C'est seulement autour du concept de formation permanente que cette unification a pu s'opérer en prenant pour dénominateur commun l'homme ou plus précisément le sujet épistémique en sa réalité. Ici, et seulement ici, l'opposition loisir-travail disparaît non pas par la négation d'une polarité, mais par son dépassement en une construction abstraite. Dans le même temps, la culture prend une dimension nouvelle en ce qu'elle devient non le produit d'un passé à respecter en l'intégrant ou un présent à objectiver, mais la construction d'un avenir que l'on filtre en régulant son expérience.

D'un point de vue plus pédagogique (1), on peut penser que

(1) Sans en faire l'analyse approfondie, A. DE PERETTI ([350], p. 139 et sqq.) a su poser l'existence de rapports entre "la culture et l'acte pédagogique". C'est dans la mesure où la culture perd "sa finalité de référencement" qu'il convient de la rapprocher d'une pédagogie, différenciée d'une didactique, qui peut perdre sa fonction d'imposition pour devenir seulement facilitatrice. Il va sans dire, en effet, qu'une culture rétrospective ou actuelle n'a plus de sens lorsque le contenu du savoir est le produit d'un apprentissage autonome de données à construire sans cesse, c'est-à-dire que la valeur de l'actuel n'est plus pour le sujet qu'un exemple significatif, provisoire et relatif à son expérience de soi et du monde.

L'éducation populaire ne dépasse pas le cadre des pédagogies en première personne qu'elle pratique et en troisième personne qu'elle prône. Avec l'éducation permanente et l'apparition conjointe d'un modèle $\begin{smallmatrix} S \\ P \end{smallmatrix}$ - R de la personne, le caractère inculcatif se maintient, il permet seulement de développer une conscience assez claire de la didactique dont le produit fini et individué s'exprime dans la culture générale telle que l'entend J. CHATEAU. Enfin la prise de conscience de la réalité objective de la pédagogie caractérisée dans sa typologie en seconde personne, peut seulement aller de pair avec la formation permanente. Il ne s'agit plus alors d'inculquer mais de faciliter relationnellement la formation de la personne qui, seule, peut construire ses propres structures dont les régulations verbalisées constituent des valeurs provisoires mais authentiques par rapport à l'expérience totale vécue alors comme culture autonome, les formes précédemment évoquées demeurant hétéronomes à la personne pour des raisons différentes : a priorisme rationaliste ou empirisme réaliste.

B - PROBLEMES ACTUELS DE LA FORMATION PERMANENTE.

La formation permanente pose des problèmes qui constituent une totalité dynamique. Toute négligence ou toute valorisation sophistiquée de l'un d'entre eux, risque d'aveugler l'effort d'objectivation de l'ensemble. Cependant pour des raisons de simple diachronisme descriptif, ce risque existe. Il convient donc de garder toute conscience du caractère déformant, parce que successivement univoque, propre à l'analyse qui va suivre. Seule la construction abstraite ultérieure pourra restituer quelque unité à l'entreprise.

1 - Problème sociologique et économique (1).

Le premier problème auquel se réfèrent les spécialistes de la formation permanente lorsqu'ils en évoquent la nécessité, porte sur la modification importante des conditions de vie depuis quelques années, en raison du développement économique. Comme le souligne

(1) Cette étude n'est pas comparative. Elle concerne, en premier lieu, la France et plus spécialement les pays ayant atteint un niveau de développement socio-économique et technologique élevé. Une étude plus exhaustive devrait aborder les problèmes plus spécifiques aux pays en voie de développement (alphabétisation, rupture plus brutale encore entre tradition et modernité, etc...).

R. RUBAN ([850], p. 18) entre 1919 et 1939, soit en 20 ans, l'indice en est passé de 100 à 105, alors que de 1945 à 1970, une base de 100 en 1945 donne un indice de 450 15 ans plus tard. Cette progression rapide, bouleversante, se trouve directement liée à l'accélération des progrès scientifiques et technologiques (1), accélération qui a eu pour conséquences de modifier la façon de voir le système éducatif et de l'envisager continûment pour répondre aux questions suivantes : peut-on désormais concevoir une formation discontinue alors que, dans le même temps, les progrès scientifiques et techniques seraient continus ? Sans formation permanente, ne risque-t-il pas d'y avoir une rupture irréversible entre l'état cognitif de l'homme et celui des données de l'environnement ?

Dans ce contexte, la nécessité économique fait mettre l'accent, en premier lieu, sur la formation professionnelle (2) et sur sa spécification aux adultes. C'est le cas par exemple, en France, où la faible partie du budget consacrée à la formation permanente (1,12 % en 1971) concerne pour 0,75 % la formation professionnelle post-scolaire et 0,37 % les affaires culturelles (3). Malgré cette faiblesse, la formation professionnelle touche de plus en plus d'individus. Les Centres de F. P. A., malgré l'apparence de leur actuelle remise en cause par le Gouvernement (110 centres fermés en 1970), ont vu leurs effectifs en stagiaires passer de 28.260 à 74.500 en 1970 (4).

(1) On a une preuve de cette accélération si l'on compare l'écart de temps entre la découverte scientifique et l'exploitation industrielle. Cet écart est de 112 ans pour la photo (1727 - 1839), 56 ans pour le téléphone (1820 - 1876), encore 35 ans pour la radio (1867 - 1902), 12 ans pour la télévision (1922 - 1934) seulement 5 ans pour le transistor (1948 - 1954) et 3 ans pour le circuit intégré (1958 - 1961) (cité par J. J. SERVAN - SCHREIBER, [710], p. 99).

(2) Dans leur Plan National d'éducation permanente les auteurs de la revue Hommes et Citoyens (Mars 1968) soulignent largement cette immédiatité (p. 3).

(3) Cf. J. SIMON ([856], p. 11).

(4) Cf. *ibid* , p. 12. Il convient de citer également la promotion supérieure du travail, les cours de rattrapage pendant le service militaire et surtout les réalisations du C. U. C. E. S. de Nancy qui a permis une formation plus authentique de 400 mineurs du Bassin Lorrain en 1966 pour atteindre 1.000 personnes (soit 20 % de la population) réparties en 116 groupes en 1968.

Si l'on se place du point de vue des secteurs socio-professionnels, il convient alors de distinguer les actions qui relèvent de la promotion sociale de celles qui concernent le recyclage. Dans les premières, il s'agit pour l'individu de franchir un degré vertical de qualification et de reconnaissance statutaire. Cela se produit lorsqu'une personne sans formation suit un stage de F. P. A. qui lui permet de passer, par exemple, du corps de O. S. à celui des personnels qualifiés. Dans les secondes, par contre, il n'y a qu'un accroissement de qualification, soit par transformation et reconversion sectorielle, soit par élargissement du champ des connaissances pour maintenir le niveau de compétence compte-tenu des exigences technologiques nouvelles (1).

Mais à côté de ces aspects, somme toute utilitaires, il existe d'autres actions de formation. C'est ce que souligne le rapport de "Hommes et Citoyens" (2) qui insiste sur le nécessaire "dépassement de la formation professionnelle" (p. 3). Dans cette optique, la formation professionnelle s'entend comme une maîtrise rationnelle des progrès par le recours à l'esprit critique de chaque individu. "L'objectif essentiel..., écrit-on, est d'apprendre à l'homme qu'il peut faire richesse de tout dès lors qu'il y est préparé". Il s'agit donc, en définitive, de développer l'accès à la culture dans et par le loisir (3), à sa formation parentale pour susciter la communication entre les générations, enfin il importe de susciter la formation civique.

C'est à peu près au même élargissement qu'incitent les organismes syndicaux lorsqu'ils insistent, eux aussi, sur le caractère global de la formation (4) et les mouvements politiques lorsqu'ils mettent l'accent sur la vie culturelle (5).

(1) De ce point de vue, on peut noter la distinction intéressante de M. Y. BERNARD et J. L. QUERMONNE ([796], p. 17) entre une "formation permanente offensive" qui répond au modèle de promotion et "une formation permanente défensive" où il s'agit de recyclage ou de conversion.

(2) Mars 1969.

(3) "La culture est le fruit et la condition d'une bonne utilisation des loisirs", (p. 3).

(4) Cf. J. SIMON ([856], p. 11).

(5) "Promouvoir la vie culturelle c'est aider l'homme à connaître, observer, réfléchir, décider et agir", écrit-on, dans une politique culturelle du parti socialiste, (1970, p. 5).

De façon générale, on peut dire que dans le pays, très logiquement, deux grands courants semblent alors se constituer.

Le premier, issu des milieux bourgeois et capitalistes reconnaît la formation permanente sous le seul aspect du développement des habiletés technologiques et il tend à le restreindre au seul domaine professionnel. L'autre, plus socialiste, cherche à faire en sorte que cette formation s'étende à la totalité de l'homme et concerne la totalité de ses besoins (1).

L'analyse des aspects socio-économiques et politiques montre alors clairement comment tant du point de vue factuel (répartition en coût des formations) que du point de vue des revendications, la formation permanente demeure étroitement enfermée dans le champ idéologique traditionnel.

Pédagogiquement, capitalistes et socialistes ne construisent pas une analyse autre que celle directement héritée de leur tradition respective.

Pour les uns, il importe d'instruire des hommes économiquement efficaces et pour les autres de développer des méthodes génératrices d'un épanouissement global (2) à partir d'une meilleure connaissance de l'homme pour sa meilleure connaissance du milieu (3).

- (1) "Il faut qu'elle (l'éducation permanente) lève les obstacles, car notre société, est tout entière ligée contre son propre besoin," (Hommes et Citoyens, Mars 1969, p. 7).
- (2) Appliquant leur critique à l'éducation sportive G. RIOUX et R. CHAPPUIS ([306], p. 13 et sqq.) dénoncent une formation excluant la subjectivité de l'athlète. "L'erreur fondamentale de certains techniciens, écrivent-ils, c'est de vouloir dépouiller l'action de tout ce qui peut être mêlé de subjectivité et de ne voir en elle que le résultat du jeu des lois de la nature et du déterminisme scientifique".
- (3) On trouve une vérification très claire de cette assertion dans la proposition des méthodes pédagogiques faites au nom de la F. E. N. par J. SIMON, déjà cité. Il y a là comme le prototype d'une pédagogie en troisième personne destinée essentiellement aux adultes (p. 14). On y trouve encore la principale préoccupation de cette "pédagogie" qui est avant tout une didactique fondée sur l'analyse psychologique et objectivante des motivations.

Si l'on recherche le fondement de ces analyses dans une perspective temporelle, on s'aperçoit de la faiblesse des différences entre ces courants idéologiques. En effet, pour l'un comme pour l'autre, le référent demeure non-prospectif. C'est ce qui apparaît dans le principe même de la limitation au secteur professionnel chez les capitalistes, mais aussi nettement dans le programme socialiste où la culture apparaît autant comme une conservation que comme une information et une animation (1). Tout se passe donc comme si les tenants des idéologies actuelles, conservateurs ou socialistes, étaient incapables de dépasser le cadre existant pour poser les bases d'une politique de formation de l'homme sans référence à un téléos existant ou construit a priori.

Plus généralement peut-être, ces carences constructives tiennent à l'étroitesse du champ créatif abstrait et elles rendent impossible une action éducative efficace en raison de la non-coïncidence de la praxis avec la situation objective profonde. Par ailleurs, l'analyse suivante des attitudes met en évidence que cette situation semble plus pertinemment vécue et aperçue par les individus moins enfermés dans le carcan des pratiques ou des idéologies, c'est-à-dire lorsqu'ils ont une conception moins conditionnelle de la formation et de la culture.

2 - Les attitudes à l'égard de la formation permanente.

Dans une enquête faisant suite à leur plan national d'éducation permanente, les auteurs d'Hommes et Citoyens [821] ont tenté d'analyser la façon dont les individus de plus de 20 ans (2), hommes et femmes, réagissent à ce projet (3). De ce travail, il ressort que 96,1 % y sont favorables (4). Cependant, au-delà de ces questions générales, un examen détaillé des attitudes révèle que les thèses classiques capitalistes ou socialistes ne sont pas aussi simplement dichotomisantes. C'est ainsi que le courant conservateur ne recueille que 21,1 % d'adhésions lorsqu'il s'agit de faire bénéficier les seuls cadres

(1) "Une politique culturelle doit conserver, diffuser et animer" (1970, p. 5).

(2) 98 % ont plus de 20 ans dans l'échantillon de population interrogée.

(3) L'enquête a porté sur 1160 sujets.

(4) Cf., p. 4.

de la nation d'un système de formation permanente parce que "les locomotives sont plus importantes que les wagons" (p. 17). De même le libéralisme intégral qui voudrait que le salaire des heures de formation soit versé par la seule entreprise ne recueille que 14,6 % d'attitudes favorables. Dans le même temps, le courant socialiste qui conçoit le système à mettre en place comme un système de compensation des carences en voulant l'appliquer, avant tout, aux classes populaires, ne recueille que 28,2 % d'accords. Enfin le même courant qui ferait une prise en charge exclusive par l'Etat des redevances de formation a 9,6 % d'adhésions. Il existe donc une masse importante d'individus qui ne souscrit à aucune des deux thèses. En effet, 38 % des sujets interrogés répondent spontanément (la question n'était formulée explicitement) que toutes les personnes, quel que soit leur statut social (classe bourgeoise ou populaire), doivent bénéficier immédiatement de la formation permanente et 66 % estiment que cette action doit pécuniairement être prise en charge conjointement par l'Etat et par l'entreprise. Il y a donc un problème urgent qui concerne toutes les instances du pays. Cette urgence se manifeste de plusieurs façons. D'un point de vue strictement économique, 96 % (1) des sujets font du "niveau d'instruction", (ce qui n'équivaut pas à la totalité de la formation permanente) un des facteurs ou le facteur le plus important de la croissance économique. Conjointement, 55,3 % estiment que ce niveau reste très insuffisant actuellement alors que seulement 10,9 % le trouvent assez satisfaisant ou très satisfaisant (2).

Cependant malgré la reconnaissance d'une telle nécessité, le caractère facultatif de la formation est souhaité par 73,2 % (3), alors que 21 % réclament son obligation. La formation devient donc un droit non un devoir.

Enfin, il paraît intéressant de constater à travers cette enquête l'aperception de l'originalité de la formation permanente relativement au travail et aux loisirs. Son rattachement au seul travail

(1) Cf. p. 5.

(2) Cf. p. 6.

(3) Cf. p. 7.

ne recueille en effet que 18,8 % d'accords, de même sa situation hors du temps de labeur ne fait que 9,7 % d'adhésions. Par contre 74 % tendent à la situer partiellement dans les heures de travail et partiellement en dehors.

Il ne s'agit pas, au vu d'une seule enquête aussi percellaire et fondée sur une image non totalement claire (1) de la formation permanente, ni à partir de questions qui ne coïncident pas exactement avec notre modèle, de prétendre que ce modèle devient explicite dans l'esprit des personnes interrogées. Cependant leurs réactions montrent qu'elles cherchent, dans leur majorité, autre chose qu'une formation calquée sur des images antérieures ou idéologisées de la culture et de la société. Il existe, en elles, comme les ferments d'une innovation, une réelle disponibilité pour des schémas d'un autre ordre, une fois reconnues l'urgence et la nécessité de l'objet (2).

Cette conscience relative de l'originalité de la formation permanente et surtout son adéquation à la population actuelle semble encore plus fortement ressentie par la jeunesse (3). Déjà dans notre étude ([766], p. 182 et sq.), nous avons souligné que les jeunes avaient le sentiment de devoir aussi s'instruire au-delà de leur scolarité (65 % de garçons et 76 % des filles ont une attitude très positive et seulement 1 % de chaque catégorie une attitude hostile). Dans une enquête récente, inédite, effectuée sur notre conseil, auprès de garçons et filles de 14 à 17 ans, nous avons repris une question

-
- (1) Les premières questions tendent à induire : niveau d'instruction = éducation permanente.
 - (2) On peut voir une preuve supplémentaire de cette assertion dans le fait que 55 % de la population estime que l'homme peut encore apprendre au-delà de 61 ans et que 20 % pensent que cela varie selon la formation et la personnalité, seules 21,2 % de personnes interrogées pensent pouvoir fixer une limite d'âge à l'apprentissage avant 60 ans (Cf., p. 12).
 - (3) Cela tend à prouver que les réponses sur la confiance en l'apprentissage humain ne correspondent pas à des rationalisations d'adultes.

analogue portant sur la nécessité d'une prolongation de l'Instruction (4). Cette fois, 94,5 % des jeunes interrogés répondent positivement.

Hormis cet aspect très général, on peut trouver des éléments plus précis qui laissent supposer la possibilité d'une promotion de la formation permanente. Il y a tout d'abord une attitude assez favorable à l'égard de la lecture. C'est ce que soulignent G. FOUCHARD et M. DAVRANCHE ([636], p. 169). "Quels qu'en soient les mobiles et les conditions, écrivent-ils, ce goût massif pour la lecture fait partie d'une aspiration nouvelle de culture parmi les jeunes : désir de connaissance et d'épanouissement, conscience très nette de la nécessité d'apprendre et de se former. 1256 jeunes déclarent aimer la lecture, soit 26,6 % de l'ensemble" (2).

Pour notre part, l'étude parue en 1967 révélait une attitude encore plus favorable : 37 % d'attraction et 7 % d'hostilité (3). Dans la recherche de 1969, le goût pour la lecture semble s'être encore accru, la différence observée entre les sexes se maintenant (48 % contre 28 %). En effet, si l'on compare les groupes directement comparables, c'est-à-dire, ici, les lycéens de 15 - 16 ans, on s'aperçoit que les taux d'attrait passent en 4 ans de 25 % à 38 % et celui des rejets de 8 % à 4 %. Mais cette attitude favorable ne suffit pas à rendre compte de la portée réelle de la lecture non du point de

(1) Cette enquête a été réalisée, en 1969, auprès des élèves du Lycée d'Argenton-sur-Creuse dans des conditions méthodologiques analogues à celles de notre recherche publiée en 1967. Elle portait sur une population mixte de jeunes fréquentant soit l'enseignement de type III, soit celui de type II. La perspective plus générale de cette recherche consistait à discriminer des attitudes entre les deux types de scolarisation. En ce qui concerne la question qui nous intéresse aucune différence significative n'a été donnée puisqu'on a observé respectivement 92,5 % et 96 % de réponses positives.

Cf. aussi A. LEON et J. CONTOU [232] qui soulignent le besoin de perfectionnement professionnel chez les élèves de l'enseignement technique (p. 115).

(2) Selon ces auteurs le goût diminue brusquement entre 18 et 19 ans, il passe de 33,6 % à 18 ans à 13 % l'année suivante.

(3) Nous trouvons, comme chez G. FOUCHARD et M. DAVRANCHE, un plus grand attrait chez les filles que chez les garçons : 49 % contre 33 % selon nous, 47,9 % contre 20,8 % selon eux.

vue de conduites propres (qui correspondent grosso-modo, ici, comme pour d'autres activités, à la quasi-structure d'ordre fonctionnel : délassement, divertissement et développement), mais de celui des seules attitudes qui nous intéressent ici. C'est ainsi que 91 % des garçons contre 68 % des filles (1) accordent une valeur instructive à la lecture (2), mais cette valeur informative ne concerne pas en propre la lecture. Elle touche aussi, entr'autres exemples, les loisirs audiovisuels (qui sont à la fois attirants (3) et perçus comme instructifs (4)) et le sport (5).

En résumé, il existe donc dans la jeunesse des ferments propres à l'actualisation d'une formation permanente. Celle-ci peut être aperçue à travers les médiations des loisirs, mais plus généralement elle transparaît à travers le goût pour le développement cognitif et pour l'information.

-
- (1) Cf. notre étude ([766], p. 82).
- (2) Dans l'enquête de 1969 le choix exclusif entre instruction et divertissement donne à la lecture 70 % de réponses instruction. Dans l'enquête antérieure ce choix n'était pas exclusif. Les deux pourcentages de réponses ne sauraient donc pas être directement comparés.
- (3) Nous avons montré [766], le goût des jeunes pour le cinéma, la radio et la télévision (respectivement 56 %, 57 % en ce qui concerne l'ensemble de la population). Ce goût se retrouve dans l'enquête de 1969 pour la télévision. (Seule attitude audio-visuelle qui était étudiée).
- (4) Dans la même enquête (ibid.), le cinéma, la radio et la télévision sont perçus comme ayant une valeur cognitive par respectivement 49 %, 81 % et 76 % de l'ensemble de la population.
- (5) Notre enquête (ibid.) a permis de montrer que le sport est très fréquemment reconnu comme moyen de formation (97 % des sujets répondent dans ce sens). Par contre, il suscite moins d'attrait que les loisirs audio-visuels (40 % pour l'ensemble de la population). Il est aussi pratiqué en raison du sous-équipement (cf. p. 55). ^{peu}
- Sur la valeur formative du sport, cf. plus spécialement G. RIOUX et R. CHAPPUIS [306] et P. de COUBERTIN [122] qui insistent sur son aspect de "contrainte féconde" (p. 62).

3 - Problèmes de psychologie générale.

Pour pouvoir envisager l'extension de la formation à la totalité de la vie de l'individu, il importe de s'assurer que psychologiquement cette formation s'avère possible.

a) Problèmes d'ordre cognitif.

Un des problèmes classiquement posés concerne la diminution éventuelle de l'intelligence avec l'âge.

A partir de l'examen d'une population de sujets âgés de 14 à 50 ans, E. L. THORNDIKE [435] avait été amené à conclure de façon réservée sur ce point. Il avait, en effet, observé que la capacité d'apprentissage diminue environ de 1 % annuellement jusqu'à la quarantaine, et que la période la plus favorable d'apprentissage se situe entre 20 et 30 ans. Par ailleurs, il avait insisté sur l'homogénéité de ces résultats en se plaçant dans une perspective différentielle. De façon plus générale cependant, il maintenait que l'âge n'a que peu de rapport avec l'apprentissage, lorsqu'il s'agit de tâches comme des transferts bilatéraux, l'apprentissage d'un code, etc...

H. CONRAD et H. JONES [516] examinèrent des sujets de 10 à 60 ans aux tests de l'Armée. Ils constatèrent une progression rapide des résultats quantitativement positive jusqu'à ~~vingt~~ ans, une progression moindre jusqu'à vingt ans, puis un affaiblissement de vingt à cinquante ans, les résultats à cet âge étant comparables à ceux de seize ans (1).

D. WECHSLER [437] a largement développé la théorie de la détérioration mentale. Cette notion très opérationnelle, recouvre des conduites de rapidité, de précision et d'efficacité (2) appréhendées à son échelle de Bellevue. Selon lui, cette détérioration commence dès vingt cinq ans, rarement après trente ans. Ce déclin des conduites apparaît très sélectif, c'est-à-dire que certains sub-tests comme

(1) Les pertes les plus fortes concernent les tests numériques.

(2) "On considère un individu comme faisant preuve de détérioration mentale quand il n'est plus capable de poursuivre des travaux intellectuels avec la rapidité, la précision ou l'efficacité précé-
sément caractéristiques de son niveau de fonctionnement". (p. 68).

l'information, la compréhension, l'assemblage d'objets, le complet-
ment d'images et le vocabulaire "tiennent" avec l'âge, ce qui n'est pas
le cas de la mémoire immédiate des chiffres, de l'arithmétique, du
code, des cubes, des similitudes et de l'arrangement d'images.

Pour tenter d'expliquer ce constat, D. WECHSLER a recours
à un modèle réductionniste psycho-physiologique rigoureux. La détério-
ration s'inscrit, selon lui, dans un processus général de vieillissement
de l'organisme. Il en voit une preuve dans le fait que la courbe des
notes au test de W.- B. est relativement parallèle à celle du poids
du cerveau selon l'âge, après les travaux de ROSSLE et ROUTLET cités
par F. WERTHAM [438] (1). Le maximum quantitatif se situe à 20 ans
et commence à décroître régulièrement entre 25 et 30 ans.

Pour intéressants qu'ils soient, ces résultats appellent
cependant quelques remarques. En premier lieu, il faut souligner que
les travaux de E. L. THORNDIKE s'inscrivent dans le cadre de ses
recherches sur l'apprentissage et qu'ils retiennent, en général, la
vitesse comme variable dépendante. Or on peut s'interroger sur la por-
tance de cette variable en ce qui concerne l'objet qui nous importe.
En effet, est-ce que l'acte d'apprendre s'identifie essentiellement à
la vitesse d'apprentissage. Certes, l'accroissement excessif du temps
mis à apprendre peut nuire profondément à l'efficacité d'un apprentissa-
ge, mais lorsque cette réduction de la vitesse n'atteint pas des propor-
tions considérables, elle peut se voir largement compensée par un gain
de précision et elle peut n'être que le produit d'un meilleur filtra-
ge abstrait des tâches appréhendées, comme si l'adulte "prenait le temps"
de reconstituer de nouvelles informations dans le cadre de ses expériences

(1) "L'examen de ces courbes écrit D. WECHSLER (p. 75) révèle un
parallélisme étroit entre la perte de poids du cerveau et le déclin
de la capacité intellectuelle, en fonction de l'âge. Il est probable
que pour une série différente de poids du cerveau et une série dif-
férente de tests, la similitude entre les deux courbes ne serait
pas moins prononcée. Mais le parallélisme général ne peut être
imputé soit au hasard, soit à un artefact. Il est en effet bien
supérieur à celui constaté entre la plupart des traits physiques
et mentaux, et aussi bon que celui entre les courbes des différentes
aptitudes intellectuelles prises séparément. La diminution de
poids du cerveau, comme de l'aptitude intellectuelle, est essen-
tiellement linéaire".

et de ses acquisitions antérieures.

Plus généralement même, on peut se demander si les tâches proposées par THORNDIKE présentent toute la validité désirable. En effet, l'apprentissage d'un code, des conduites de transfert d'ordre psychomoteur ne coïncident pas nécessairement avec ce qui concerne l'intelligence adulte qui consiste davantage en la possibilité d'opérer formellement, et donc de recourir activement aux structures opératoires dans les circonstances de la vie.

D'un point de vue plus pédagogique enfin (1), on peut se demander si les aspects comme ceux de la qualité relationnelle de la situation d'apprentissage ne varient pas selon l'âge et ne sont pas à mettre en rapport avec l'aspect didactique, ce qui n'est pas posé ici.

En ce qui concerne les travaux de H. CONRAD et H. JONES d'une part, et ceux de D. WECHSLER d'autre part, ils appellent également quelques remarques. La première est d'ordre purement méthodologique ; elle porte sur le recours à la méthode transversale dont on connaît les risques liés à l'absence d'homogénéité et surtout d'équivalence des tranches de population (2). Plus généralement, on trouve posé ici le problème de la validité des épreuves d'ordre psychométrique. On peut s'interroger en effet sur la question à un degré moindre certes que pour les travaux de THORNDIKE, de la validité de ces épreuves comparativement à l'objet instance cognitive. Les tests de niveau renvoient tous, nécessairement, à une définition étroitement opérationnelle de l'intelligence. On peut se demander alors s'ils ne perdent pas de leur coïncidence avec les structures cognitives. Plus il avance en âge, plus l'individu devient

(1) On peut également se demander si, méthodologiquement, THORNDIKE n'a pas abusivement considéré comme constantes ou aléatoires des variables qui ne le seraient pas telles que la motivation, les autres instances de la personne, etc...

(2) D. WECHSLER est bien conscient de ce problème. Il écrit notamment (p. 77)... "parmi les personnes examinées pour détérioration mentale, très peu ont subi précédemment un examen psychologique. Et pourtant afin d'estimer d'une manière précise l'aptitude de fonctionnement normal d'un individu, il faudrait avoir non seulement le résultat d'un examen, mais ceux d'une série d'examens psychométriques précédemment passés par lui à des intervalles divers, et autant que possible sur les mêmes tests, ou sur des tests comparables. Mais c'est une situation idéale qui ne peut être réalisée actuellement".

autonome, il peut alors créer plus abstraitement et de façon plus distanciée des stimuli proposés de manière standardisée, quelle que soit sa problématique cognitivo-heuristique.

Quant à la recherche d'un parallélisme entre l'évolution des résultats aux tests et des aspects purement physiologiques tels que le poids du cerveau, ils sont plutôt sujet à caution. Premièrement, du point de vue de la stricte méthodologie, le parallélisme des courbes observées ne pourrait nullement être assimilé à une corrélation pour la seule raison qu'il ne correspond pas à deux séries de notes obtenues sur une même population. Ainsi, les deux populations ne présentent-elles aucune garantie d'homogénéité.

Secondement, du point de vue plus psychologique, on sait bien aujourd'hui que les structures psycho-cognitives ne sont pas aussi étroitement réductibles à des structures physiologiques, même si celles-ci se situent en filiation onto et phylogénétiques avec celles-ci. Ainsi un tel rapprochement risque-t-il de s'apparenter davantage à l'enquête aveugle qu'à la réflexion scientifique rigoureuse.

Troisièmement enfin, du point de vue épistémologique, les modalités d'une telle explication s'apparentent à la recherche de preuves d'ordre spécifiquement substantiel pour des processus éthologiques. Si un tel mode explicatif était fondé, cela supposerait l'équipotence de ces deux ordres (substance et conduites) et leur bi-univocité relationnelle, ce qui n'est pas le cas puisque la conduite ne saurait être réduite à des facteurs organiques (1).

De façon générale donc, les travaux dont il vient d'être rendu compte ne paraissent pas, à des titres divers, satisfaisants. Ils sont contestables et ont été contestés. Ainsi ce qui paraissait le plus solide descriptivement, la réduction de l'efficacité psychométrique avec l'âge, semble devoir être remis en cause. Depuis 1950, la Psychological Corporation (2) a repris les travaux de WECHSLER. Elle a trouvé que le total des points au W. - B. augmentait régulièrement non jusqu'à 20 ans,

(1) Sur le caractère faussement objectif d'une telle analyse, cf. la contestation scientifique que nous avons faite d'une problématique analogue ([469], p. 127 et sq.).

(2) Cité par J. - R. KIDD ([826], p. 46).

mais jusqu'à 35 ans et que la diminution ultérieure avait une importance bien moindre que ce qu'indiquait l'auteur de l'épreuve.

Pour sa part, LORGE (1) a souligné l'importance du facteur scolarité dans l'appréciation de l'intelligence de l'adulte. C'est ainsi que des sujets de même quotient intellectuel à 7 ans diffèrent grandement dans ce domaine à 34 ans. A cet âge, les sujets qui ont pour suivi des études plus longues, obtiennent les meilleurs résultats, lorsqu'on les réexamine.

Dans une perspective conclusive, le problème des activités cognitives conduit à distinguer un certain nombre d'aspects.

En premier lieu, il convient de rappeler que les conduites perceptivo-sensorielles présentent des modifications avec l'âge. Il existe, en effet, plus ou moins précocement, des transformations physiologiques (2) qui viennent perturber les aspects figuratifs de l'intelligence (3) et nécessiter leur restructuration par compensation. Cela concourt donc à une évolution globale des structures cognitives. Cependant, cette évolution ne permet pas d'affirmer qu'il existe nécessairement une diminution fonctionnelle importante de l'intelligence chez les adultes. En effet, des facteurs comme l'entraînement intellectuel prolongé par une scolarité étendue, ou par l'exercice mental permettent aux sujets adultes de demeurer capables d'apprendre selon des modalités différentes de l'enfant ou du jeune en raison d'une autonomisation plus poussée de l'apprentissage (4). Enfin, après J. de AJURIAGUERRA,

(1) Cité par J.-R. KIDD ([826], p. 46).

(2) En particulier, cf. J.-R. KIDD (ibid, p. 33 et sq.).

(3) Sur les rapports entre les structures perceptives et celles de l'intelligence, cf. J. PIAGET (1961, p. 351 et sq.) où il est montré combien celles-ci jouent en quelque sorte le rôle de superstructures surtout au dernier stade du développement. Cf. également J. PIAGET et B. INHELDER (L'image mentale chez l'enfant, 1966, Paris, P.U.F., p. 413 et sq.) sur les aspects figuratifs et opératifs de l'intelligence.

(4) C'est à cette intériorisation autonomisante qui fait utiliser son rythme propre, que peut se référer implicitement A. T. WELFORD (cité par J.-R. KIDD, [826], p. 47) lorsqu'il écrit : "Il apparaît que les sujets les plus âgés ont tendance à travailler plus lentement, d'une façon plus pondérée que les jeunes ; en conséquence, ils font moins de fautes. Finalement, si nous nous soucions d'exactitude... nous devrions regarder les sujets âgés comme nettement supérieurs en moyenne...".

M. REY-BELLET-MULLER et R. TISSOT [511], H. SINCLAIR, M. BOEHME, R. TISSOT et J. de AJURIAGUERRA [521], J. de AJURIAGUERRA, J. DIAS CORDIERO, U. STEEB, K. FOT, R. TISSOT et J. RICHARD [509], il semble que l'on puisse considérer que le vieillissement affecte les structures cognitives de façon **rétro-génétique**, comme en miroir de l'ontogénèse, (1), il convient de noter que ce processus rétrograde apparaît surtout fortement dans les cas de sénilité et que, lorsqu'on l'a observé dans le cadre de la seule sénescence, il a surtout concerné des sujets n'ayant pas eu un entraînement mental prolongé compte-tenu de leur niveau socio-culturel (2).

Plus généralement, on est tenté d'accepter pour l'Intelligence, l'hypothèse théorique générale du vieillissement émise par J. de AJURIAGUERRA, A. REGO, J. RICHARD et R. TISSOT ([510], p. 34). Cette hypothèse concerne l'existence d'une courbe qualitativement non-monotone, dont les caractéristiques quantitatives pourraient être modifiées selon une pluralité factorielle et dont le développement serait hétérochronique selon les processus fonctionnels considérés. Pour les structures cognitives, cela signifie que cette courbe peut présenter des modifications quantitatives en liaison avec des facteurs comme l'activité du sujet selon le champ socio-culturel et économique dans lequel il évolue. Cependant ces modifications n'atteignent pas la dimension quantitative puisque les rapports de ces structures aux structures de la personne ne peuvent la rendre monotone, même si la non-monotonie

-
- (1) Ces auteurs ont mis en évidence le caractère non rigoureux de ce miroir. En effet les opérations spatio-temporelles et de logique inductive sont systématiquement décalées vers le bas.
 - (2) Dans leur groupe contrôle, J. de AJURIAGUERRA, A. REGO, J. RICHARD et R. TISSOT [510] ont pris une population de niveau socio-culturel primaire (p. 33). Par ailleurs, même pour les seules conduites perceptives, P. FRAISSE et P. VAUTREY [378] ont montré le rôle différenciateur du facteur socio-culturel en tant que générateur d'exercice, dans des tâches comme l'illusion de la verticale-horizontale en vision tachistoscopique, les sujets les plus entraînés minimisant la valeur de l'illusion.

demeure très partiellement actualisée (1). C'est ainsi qu'il paraît possible de prolonger la phase d'accroissement par l'exercice constructiviste abstrait, et surtout d'assurer le maintien du plateau par cet exercice pour retarder (ou permettre une plus grande compensation) l'apparition de la phase décroissante.

b) Problèmes d'ordre affectif et personnellogique.

L'importance de la démarche affectivo-personnelle globale dans le cadre de la formation permanente procède de l'évidence. En effet, il paraît bien difficile d'apprendre authentiquement si la personne manque de motivation et d'organisation suffisamment autonome pour permettre une maximisation de l'efficacité des structures opératoires.

L'homme qui ne vit pas librement à l'intérieur de lui-même, n'apprend rien qui lui serve à grandir (2). C'est un peu, du reste, ce que souligne J.- R. KIDD ([826], p. 32) lorsqu'il écrit : "Remarquons en passant, la grande similitude du "domaine des émotions" et du "domaine de l'éducation". Ce sont deux aspects du même processus d'adaptation au milieu : accéder à la maturité dans l'un comme dans l'autre de ces domaines, c'est tendre vers la maîtrise de soi et la réalisation personnelle".

Pour comprendre les possibilités d'éducation de l'adulte, il convient donc de connaître son état émotionnel et de voir si cet état n'est pas trop rigidifié par l'âge pour permettre les changements adaptatifs.

(1) Dans son analyse des illusions perceptives J. PIAGET (Les mécanismes perceptifs, 1961, Paris, P.U.F., pp. 253 - 261) montre en quoi elles peuvent constituer "une genèse actuelle". L'allure générale de la courbe et de toutes les courbes peuvent se ramener à la forme III, épistémiquement. Les autres formes n'en diffèrent qu'en raison de la nature des tâches, de l'état du sujet (en particulier rôle de l'exercice sur l'intégrité structurelle actuelle) et de celui du champ (Cf. aussi notre étude [79], plus particulièrement p. 94 et sq.). Sur la "rétro-génèse", cf. aussi J. de AJURIAQUERRA, J. RICHARD et R. TISSOT [512].



(2) Dans cette perspective, grandir signifie assurer le filtrage rationnel du vécu propre en activant les mécanismes de "feed-back" générateurs de constructions abstraites adaptatives.

J. PIAGET et B. INHELDER [486] (1) ont souligné le parallélisme qui existe entre le développement des structures cognitives et affectives (2). Chez l'adolescent, la reconnaissance de sa toute puissance opératoire formelle tend à la constitution d'un égocentrisme lié au primat de l'assimilation sur l'accommodation. C'est seulement plus tard, lorsque l'homme atteint la maturité par les conduites décentrées très saturées d'accommodation, nées de la confrontation du point de vue propre à l'expérience du monde, que l'adaptation équilibrée se construit (3). Cette réconciliation de la pensée et de l'expérience caractérise l'adulte (4). La constitution de sa personnalité apparaît ainsi comme une super-structure des instances cognitives et affectives.

Sur le plan ^{des} structures affectives, cela a plusieurs conséquences intéressantes. Il appert que, en raison de la maximisation génétique de la structuration de la personne, l'adulte va être plus apte que l'enfant à contrôler son émotion (5) puisque le progrès de ses contrôles est lié à celui des mécanismes cognitifs.

-
- (1) Cf. aussi J. PIAGET [483] et notre étude [79].
- (2) Si l'on comprend bien J. PIAGET, l'affectivité cette "énergétique de l'intelligence" se structurerait de façon plus lâche que l'intelligence, cette structuration demeurant relative à celle des mécanismes cognitifs.
- (3) "C'est en entreprenant une tâche affective, écrivent J. PIAGET et B. INHELDER (ibid., p. 308), que l'adolescent devient adulte et que de réformateur idéaliste, il se transforme en réalisateur. Autrement dit, c'est le travail qui permet à la pensée menacée de formalisme de rejoindre le réel".
- (4) "Au total, soulignent J. PIAGET et B. INHELDER (ibid., p. 312), les acquisitions affectives fondamentales de l'adolescent sont parallèles à ses acquisitions intellectuelles. Pour faire comprendre le rôle des structures formelles de la pensée dans la vie même de l'adolescent, il nous a fallu finalement les insérer dans la personnalité entière. Mais, en retour, on ne comprendrait pas complètement la formation de cette personnalité sans y englober aussi les transformations de la pensée et par conséquent la construction des structures formelles".
- (5) Cf. sur ce point, G. RIOUX et R. CHAPPUIS ([306], p. 32) qui, insistant sur la maîtrise de soi, écrivent notamment : "au contact des dures réalités quotidiennes, ses forces se concentrent et s'ajustent, elles triomphent ou renoncent, gagnant toujours, par la réflexion, une puissance nouvelle qu'il utilise encore mieux".

Cependant, conjointement, la charge émotionnelle des événements est plus forte chez l'adulte puisque les systèmes affectifs et cognitifs présentent, à la fois, une plus grande différenciation et une liaison plus étroite et que la maximisation d'objectivation de la réalité interne et externe provoque davantage de réactions.

Cette analyse structurale rend clairs les travaux de G. MURPHY [841] qui prennent alors l'allure d'une vérification. Selon cet auteur (1) en effet, les associations émotionnelles en réaction à des événements sont moins nombreuses chez l'enfant que chez l'adulte.

L'adulte a donc, somme toute, une vie affective plus contrôlée sinon plus riche que celle de l'enfant. Cette richesse implique nullement, a priori, qu'elle soit rapidement sclérosée. Au contraire, dans la mesure où sa souplesse ne saurait être disjointe de celle des mécanismes cognitifs, on peut penser que rien ne s'oppose, ici encore, à ce que l'adulte assume des changements même s'il les vit plus intensément que durant son enfance et son adolescence.

4 - Problèmes d'ordre éducatif.

D'un point de vue éducatif, cette constatation de la richesse créative et affective de l'adulte tout autant que celle de son intelligence ne manque pas d'intérêt.

L'homme adulte peut apprendre, mais il ne saurait le faire dans n'importe quelles conditions, compte-tenu de la double exigence de son appartenance à une société et de l'état de sa personne.

La société dans laquelle cet adulte a évolué, a concouru à la détermination d'un certain nombre d'attitudes, particulièrement dans le domaine pédagogique. C'est ainsi que l'histoire pédagogique du sujet influence nécessairement sur son attitude plus ou moins appétitive vis-à-vis de l'apprentissage.

Lorsque la personne a vécu des relations fondées, comme c'est généralement le cas dans les pédagogies en première et en troisième personne, sur le sado-masochisme, elle a tendance à percevoir avec angoisse toute activité éducative, d'autant que ce sado-masochisme

(1) Cité par J.- R. KIDD ([826], pp. 52 - 53).

essentiel s'est généralement accompagné d'une évaluation permanente et sélective des conduites d'apprentissage par le milieu. Cela a naturellement eu pour effet de réduire les capacités de conduites autonomes et d'authenticité chez la personne (1). Dans le même temps, comme en retour, le besoin d'actualisation des mécanismes de "learning" et d'assomption authentique de soi, renforce, chez le sujet, l'anxiété vis-à-vis du contenu et de la tâche d'apprentissage en raison de la distance, plus ou moins explicitement perçue, entre le besoin et l'expérience scolaire négative. Cela se traduit, soit par des démissions spectaculaires et la seule recherche de divertissement, soit par de l'agressivité (2) et éventuellement son assomption dans le combat politique, soit enfin par une tentative pour surmonter les conflits en les rationalisant dans des actes d'apprentissage en conformité avec les modèles pédagogiques vécus antérieurement (3).

L'état de la personne n'est cependant pas propice à ces démarches pédagogiques surannées. Le modèle personnalologique de l'homme qui permet la maximisation autonomiste de soi, selon le schéma S - R, tend à le prouver. En effet, dans la perspective d'un structuralisme génétique constructiviste rigoureux, l'homme possède en soi les capacités de réguler - et ainsi d'évaluer - sa propre conduite en même temps qu'il ne peut le faire que dans et par l'activité au sein d'un milieu socialisé.

Toute conduite évaluative, caractéristique des pédagogies en première et troisième personne, manque donc de pertinence relativement à l'état de l'homme adulte. On ne saurait donc penser qu'une

(1) Cf. sur ce point G. DURANDIN [369].

(2) Sur la dimension historique de l'agression (cf. K. LEWIN ([569], p. 229 et sq.), où il est écrit notamment : "Pour le problème de l'agression, le mode culturel déterminé par le groupe dans lequel vit un individu et par son histoire passée, est d'une grande importance".

(3) Les travaux de l'I. N. F. A. de Nancy faits sur l'instigation de B. SCHWARTZ et qui ont concouru au développement éducatif de mineurs du Bassin de Lorraine, prouvent combien la relation positive née d'un déconditionnement pédagogique, peut conduire à la prise en charge de l'individu par lui-même et se solder par une réussite collective.

pédagogie visant à la réalisation du devenir formateur (1) de chacun, puisse négliger cette réalité et s'informer continûment dans des comportements éducatifs évaluatifs (2).

Reconnaître la possibilité d'une éducation de l'adulte, c'est donc nécessairement reconnaître l'urgence d'une rénovation pédagogique. Cette rénovation, conformément à son évolution homéorhétique, débouche nécessairement sur la pédagogie en seconde personne.

L'homme adulte épris d'autonomie n'attend pas, pour sa formation, qu'on lui apporte un savoir autre qu'exemplaire et ce d'autant plus que la société dans laquelle il vit se trouve en perpétuelle mutation. De même, il ne peut attendre d'être appris, objectivé, sans autre avantage que le plaisir du besoin satisfait et au prix du contrôle de soi par soi-même, c'est-à-dire au prix de sa liberté de contrôler rationnellement son vécu propre.

Seule la voie pédagogique de simple (mais difficile à actualiser) facilitation élucidatrice s'offre au pédagogue et au sujet épistémique.

Ici, apprendre-correspond, avant tout, au cheminement vers une ascèse. Dans ce cheminement, le pédagogue ne peut être que le miroir, le reflet à la fois considérant, empathique et détaché de celui qui apprend (3). Alors, et alors seulement, l'homme se prend en charge. Il se construit sans casse (4), se détachant d'autant plus

(1) Nous entendons par là, après G. RIOUX et R. CHAPPUIS ([305], p. 50), "ses propres possibilités de réponse à ce qu'il éprouve, à ce qu'il pense, à ce qu'il veut".

(2) P. FRAISSE ([376], p. 107) souligne après P. JANET ([388], p. 495) et H. WALLON ([498], p. 94) combien les émotions interviennent et perturbent le comportement social dans ce type de relations. "Une conduite sociale, écrit-il, doit tenir compte d'une situation plus complexe et elle est par conséquent plus difficile. Transformer une conduite individuelle en conduite sociale, c'est la soumettre au jugement d'autrui, voire la transformer en compétition".

(3) Distinguant clairement individualité et personnalité, G. RIOUX et R. CHAPPUIS [306] insistent sur l'importance de "l'approbation" dans le développement psychique de l'enfant (p. 32). Ils en viennent à souligner le rapport à l'autre en une formule très pertinente allant dans le sens de cette analyse : "En éprouvant l'autre, écrivent-ils, (p. 54), l'être humain s'éprouve lui-même par différenciation".

(4) Cf. aussi, dans cette perspective, M. BERTRAND et M. DUMONT [106].

des autres et du pédagogue en particulier, que l'assomption de son détachement l'en rapproche par la reconnaissance d'un vécu, apprécié par soi. Ce vécu ainsi régulé conduit à l'acceptation, pour peu qu'on le puisse, de tous les virtuels, et à la reconnaissance d'une solidarité humaine essentielle.

Bref, pédagogiquement libéré, l'homme peut apprendre, apprendre totalement et réduire, par là, des distances de lui à l'autre en un effort permanent de dépassement de soi qui pourrait se définir comme un effort de maîtrise du changement.

x

x x

Cette reconnaissance de la pertinence et de la nécessité d'une pédagogie en seconde personne en sa forme la plus équilibrée, ne manque pas de conséquences d'un point de vue social.

On peut ainsi se demander si le modèle culturel socialiste de la société sans classes qui n'équivaut, somme toute, qu'à une réponse sociologique à l'empirisme économique objectiviste du dix-neuvième siècle, ne contient pas, en soi, les germes de son utopie dans le caractère faussé épistémologiquement qu'il laisse de l'homme et de son devenir éducatif.

Apprendre d'aise pour satisfaire aux exigences du milieu et particulièrement du milieu social, prend un caractère essentiellement aliénant parce que partiel en ce que l'homme y demeure exclu du contrôle de la totalité de ses actes ou bien que ses actes ne sauraient être, d'emblée, susceptibles de régulation et donc, à la limite, sous le contrôle de la raison autonome. En cela, la société sans classes ne peut être qu'une proclamation verbale masquant la pire des mystifications totalitaires ou bien demeurer une utopie en ce qu'elle aboutit à un laisser-faire généralisé, lié à la disparition de l'état et de la règle. Dans ce cas, elle est l'utopie essentielle parce que ce laisser-faire ne part et ne débouche que sur la négation même de l'effort d'apprentissage de l'homme dans sa relation à l'autre.

Reconnaître par contre la réalité de l'objet pédagogique :

la relation et son exigence de réduction, dans le contexte de la formation permanente, à la seule facilitation (1) laisse à l'homme la chance d'être soi-même, de vivre plus pleinement en lui permettant de maximiser son objectivation de soi et du monde.

Cette reconnaissance aboutit alors nécessairement à une perspective sociale qui dépasse, à la fois, le modèle cher à la bourgeoisie où l'homme n'est libre que d'être citoyen et celui du collectivisme où l'homme n'est libre que d'être le produit de ses besoins engendrés par l'environnement : c'est LA SOCIÉTÉ SANS STATUTS.

Etre soi-même, apprendre sans cesse, débouche, vaille que vaille, sur cette issue. Déjà C. ROGERS (1962, 1965, 1966) a su montrer combien l'identification de l'homme à son statut n'était qu'une défense et un produit de l'aliénation née de l'évaluation sélective du milieu, mais plus précisément encore, J. MAC LEISH [836] a insisté sur le fait que si, contrairement aux prévisions, les hommes les plus créatifs entre vingt cinq et quarante ans le deviennent beaucoup moins, comparativement, que d'autres, ensuite, cela tiendrait au fait qu'ils sont "victimes de leur propre succès" (2).

Tout se passe donc comme si les honneurs, la gloire, "les prestations mondaines et académiques", concourent à faire jouer à la personne des rôles si variés et si aliénants qu'ils la détruisent au point qu'elle perde toute possibilité d'être soi-même, dans le réel, donc de s'abstraire pour pouvoir continuer sa marche autonome dans la vie non figée.

On peut ainsi penser, avec une forte probabilité d'occurrence, que tout ce qui concourt, d'un point de vue pédagogique, à développer des conduites où les statuts sont minimisés et surtout exploités de façon à ne pas contaminer la totalité de l'être, va dans le sens de l'amélioration du devenir humain et d'une coïncidence avec la réalité objective de notre temps.

(1) Sans présupposer des démarches auto ou hétéro-didactiques.

(2) Cité par H. JANNE ([822] p. 31).

5 - Conclusion.

L'analyse des problèmes sociologiques et psychologiques que pose la formation permanente laisse apparaître un certain nombre de données significatives.

D'un point de vue sociologique, il s'avère que plusieurs attitudes à l'égard de cette formation semblent se superposer dans la population. En France au moins, le courant capitaliste et bourgeois, de tradition **Rationaliste**, ne voit dans cette démarche qu'un recours compensatoire aux carences qui naissent des progrès technologiques. Il s'agit, pour les tenants de cette thèse traditionaliste, d'instruire les gens pour qu'ils demeurent rentables professionnellement. Les exigences d'un enrichissement culturel plus global sont absentes de leur problématique ou, tout au moins, exclues d'une entreprise qui ne pourrait s'insérer dans le vécu professionnel. Le domaine culturel se présente donc, de par ce fait, pratiquement isolé dans le cadre du loisir.

Issu d'une polarité opposée, le courant collectiviste dans la filiation de l'éducation populaire, propose la thèse du développement total de l'individu. Pour les défenseurs de cette thèse, le besoin de culture entre de plein droit dans le champ des besoins de l'homme socialisé. Si la pertinence de cette revendication paraît indéniable, elle ne débouche cependant pas pour autant sur une considération originale et plus abstraite de la formation permanente qui reste au niveau de la bipolarité loisir-travail, sans procéder d'une structuration intégratrice. Cela apparaît nettement dans l'image pédagogique qu'ont les personnes qui soutiennent ce point de vue ; la formation conserve un rôle inculcatif des valeurs d'une culture et elle fonde cette inculcation sur la connaissance objective des besoins du sujet. On en trouve des preuves dans le fait que l'accent demeure mis sur les contenus et surtout sur les activités libératrices des besoins dans et par le champ éducatif perçu, pour être instituant, comme très institutionnalisé a priori (1).

(1) L'ouvrage de J. P. BACHY, S. FARANDJIS, D. TADDEI et G. DELFAU [795] confirme largement cette analyse dans la mesure où, au-delà de son caractère polémique propre à toute approche au niveau bipolaire, il ne se situe pas hors d'un champ institutionnel inculcatif et libérant.

Mais là ne sont pas les seules images que les enquêtes sur la formation permanente révèlent. Il existe aussi toute une partie de la population qui chemine vers une prise de conscience de son originalité.

Pour cette population, il semble plus ou moins explicite que la formation permanente s'avère être une révolution copernicienne qui situe de façon différente les rapports du loisir et du travail en les intégrant en une structure nouvelle. La démarche éducative nouvelle ne saurait être, alors, le privilège de quelques-uns choisis pour leur "utilité" économique ou pour leur intense souffrance des carences culturelles. Elle concerne, au contraire, l'ensemble de la société (1) et elle est produite d'autant plus spontanément qu'elle repose sur un sentiment de carence et d'urgence de sa nécessaire actualisation.

Cependant, l'affirmation de l'existence de ces grands courants d'attitudes dans la population française d'aujourd'hui ne suffit pas à en fonder la pertinence, encore faut-il qu'ils soient susceptibles d'adéquation avec les possibilités des personnes.

L'analyse psychologique qu'on peut faire de l'adulte et même de la personne âgée, celle qu'on a l'habitude de classer dans le troisième âge, montre, à partir de l'examen des travaux de la littérature spécialisée, que l'apprentissage ne se limite à un âge donné : celui de l'enfance et de l'adolescence.

L'adulte peut faire preuve de "créativité constructive" (2) intellectuelle et, plus généralement personnelle, même si certaines de ses possibilités bio-physiologiques, sensorielles en particulier, marquent une diminution. En effet, si comme l'a bien montré J. PIAGET, les mécanismes cognitivo-opératoires atteignent leur forme achevée à la

(1) Sans privilégier un âge ou une classe sociale pour des types d'activités préconstruits.

(2) Nous prenons le terme "créativité constructive" dans le sens que lui donne C. ROGERS ([428], p. 247, déjà cité précédemment.

Plus loin (p. 250 et sqq.), cet auteur insiste sur les conditions internes de ce processus essentiellement original : l'ouverture à l'expérience, la possibilité de s'auto-évaluer et l'habileté à jouer avec les éléments et les concepts.

fin de l'adolescence avec ceux que l'on nomme hypothético-déductifs, ils peuvent cependant s'affiner ultérieurement par le recours à l'abstraction axiomatisante : l'homme, en poursuivant sa vie, peut de plus en plus abstraire son vécu en s'acheminant vers ce qui correspond à sa véritable autonomie. Plus il grandit, plus il mêle en un ensemble structuré qui constitue sa personne, les différentes instances qui la composent. L'adulte a donc une vie affectivo-relationnelle en même temps qu'intellectuelle plus riche que le plus jeune. On en vient donc à penser que, contrairement à un pédocentrisme courant, l'adulte a un pouvoir créatif plus important que l'enfant parce qu'il est le plus en mesure d'objectivation par le jeu équilibré des décentrations et intériorisations, à la fois totales intérieurement et totalisantes extérieurement. La création de l'adulte que l'on peut, du point de vue de l'abstraction, considérer comme un développement diffère ainsi qualitativement de celle de l'enfant. Elle exige, lorsque l'on songe à généraliser cet apprentissage au sens large, nécessairement une pédagogie adéquate à cette forme d'autonomie (1).

Le pédagogue, envisagé dans ce contexte général, à la fois socio-économico-culturel et personnologique, ne peut être confondu avec le didacticien. Sa fonction devient proprement d'ordre relationnel en ce que la relation peut faciliter la création et l'innovation. Du même coup, cela exige la reconnaissance d'une pédagogie en seconde personne qui paraît bien être la seule à répondre, de façon équilibrée, aux exigences d'accession à l'autonomie de l'adulte.

D'un point de vue très pragmatique, l'exigence relationnelle, déjà apparue chez D. REISMAN dans sa conception d'une culture extro-déterminée, se retrouve lorsqu'on aborde l'examen des conduites et des attitudes de la jeunesse actuelle qui formera les adultes de demain. Discuter, échanger, communiquer entre semblables constitue, en effet, une des activités motivantes essentielles des jeunes lorsqu'on les interroge. C'est un ferment précieux qu'une pédagogie pertinente peut actualiser.

(1) Cela paraît d'autant plus vrai que le monde, l'environnement technique, scientifique et culturel exigent une définition prospective de la connaissance, c'est-à-dire non pas un acquis reproduit, mais un recours constant à l'innovation et à l'assomption du changement.

Plus psychologiquement, le caractère non-monotone des courbes de développement mérite beaucoup d'attention. On sait en effet que, de façon très hétérochronique, les courbes de développement semblent suivre une évolution positive à accélération négative puis, après un plateau, présenter une évolution négative qu'il est commode de gratifier de vieillissement (1).

Or, en plus du caractère fonctionnellement hétérochronique de ces courbes, on sait que l'activité peut réduire très largement la dernière phase, voire l'annuler au profit d'une création continue (2). Par ailleurs, on sait que des facteurs comme ceux de la puissance institutionnalisée et du prestige, ont des effets négatifs sur la créativité des personnes.

Cela concourt à fonder la pertinence d'un modèle de la personne de type roqérien, c'est-à-dire structuraliste, constructiviste (3) et abstrait d'allure générale $\frac{S}{P} - R$.

Dans cette problématique, l'invention apparaît d'autant plus possible que la personne a plus de chances d'auto-réguler son vécu hors des sélections statutaires, des chantages affectifs et autres appropriations mythiques, sociales, parentales et idéologiques. Cela suppose donc qu'elle situe son action dans le cadre d'un système démocratique bipolaire où la règle est constituée à partir d'une abstraction

(1) Cf. M. PICARD [520].

(2) On ne peut qu'être frappé par le grand âge qu'atteignent bon nombre d'artistes (HUGO, PICASSO, BRAQUE, MATISSE, etc...) et par le maintien de leur activité créatrice. On peut alors se demander, à titre d'hypothèse, si cette création continue, donc l'activation énergétique de la personne, n'aurait pas un effet négatif sur l'apparition de la mortalité. Cf. aussi M. TASSART [522] et [522 bis].

(3) On ne saurait reconnaître le bien fondé d'une analyse du modèle roqérien telle que celle élaborée par H. HANNOUN [386], en effet, selon cet auteur, C. ROGERS proposerait un modèle de type innéiste astructuraliste (cf. p. 70 et sqq. et p. 100 et sqq.). En fait cette analyse paraît trouver son impertinence dans la saturation idéologique de caractère déformant du modèle sur lequel elle se fonde.

propre du vécu, et cela conduit, après A. RAFFESTIN (1), à remettre en cause la pertinence d'une société fondée sur le statut (2).

Dans cette perspective, la pédagogie dont l'objet s'est dévoilé, tend à maximiser l'activité inventive. Elle se fonde sur un processus élucidatoire (3) du réel, c'est-à-dire du réseau relationnel et de la structure conflictuelle créative. Plus généralement, dans le cadre de la formation permanente, sa nécessité prend l'allure d'une genèse actuelle vérifiant ainsi l'élaboration conceptuelle propre à la seconde partie de ce travail. Plus généralement encore, elle apparaît comme une créode fonctionnelle liée à celle, plus englobante, de l'éducation elle-même, et constituant une partie intégrante de l'homéorhesis de l'humanité épistémique.

(1) "Il est également nécessaire de se demander, écrit-il p. 127, si l'individu exprime des motivations pour le rôle ou pour le statut qui lui confère sa profession" [847].

(2) "Les rôles que les individus assument sont définis par les fonctions qu'ils remplissent et la nature de leurs contributions au groupe. Le statut implique une hiérarchie des positions", écrivent M. A. BANY et L. V. JOHNSON ([314], p. 71). Cf. aussi E. STODOL [603], R. F. BALES [531], R. LINTON ([571]) lie plus étroitement le rôle et le statut celui-là étant la mise en oeuvre dynamique de celui-ci. Pour notre part, le rôle a, en soi, un simple caractère de reconnaissance fonctionnelle dans une culture. Il implique nullement, même si c'est souvent le cas dans les sociétés hiérarchisées, une liaison étroite avec le statut qui est l'image projetée sur le sujet de la hiérarchie.

On peut donc concevoir une société où les individus tiennent des rôles dont la caractéristique est leur relativité liée à celle des fonctions. Une telle société est très différente de celles où la permanence des hiérarchies se caractérise par celle des statuts. Le facteur hiérarchique paraît ainsi lié à ceux de rigidité et de fixité, il s'oppose à celui de relativité fonctionnelle liée à la plasticité et au changement.

(3) On peut ainsi considérer l'élucidation comme la cristallisation, à un moment donné et dans un contexte donné, de la structure : vécu/règle d'un groupe ou d'une personne.

CHAPITRE VI

ESQUISSE D'UNE RECHERCHE ACTIVE.

Dans ce court chapitre, il ne s'agit pas de reprendre, par un cheminement expérimental rigoureux, la totalité des démarches qui peuvent relever de la formation permanente, mais de tester sur un échantillon restreint, dans un cadre pratique, la pertinence de la valence pédagogique pendant un cycle éducatif pour adultes.

A son terme, cette recherche paraît présenter des carences méthodologiques. Elle relève, en effet, d'une expérience pratique qui a conduit à discriminer les variables au fur et à mesure de son déroulement en conservant toutefois, pour fil conducteur, l'examen de l'évolution de l'objet pédagogique. Cependant, cette problématique heuristique est toujours demeurée seconde par rapport à celle de l'efficacité d'une formation dans une situation réelle dont le caractère éminemment démocratique pouvait emmener le groupe vers des tâches qui ne permettent pas pleinement l'isolement des variables indépendantes (1).

A - ANALYSE PHENOMENO-CONCEPTUELLE.

1) Le cadre de la recherche.

L'ensemble de ce travail a eu pour cadre institutionnel l'I.U.T. de Tours. En effet, les Instituts Universitaires de Technologie ont pour vocation non seulement de concourir à la formation des étudiants

(1) En fait, il s'agit ici d'une véritable recherche active puisque les vérifications procèdent surtout d'une construction a posteriori et que la clarification du champ pédagogique s'est effectuée dans une situation concrète.

qui sortent de l'enseignement secondaire mais encore d'entreprendre des cycles destinés aux adultes dans une perspective de reconversion ou, plus généralement, d'ouverture culturelle et de promotion personnelle.

Inscrite dans cette deuxième issue, cette entreprise naquit d'une motivation très pratique. On sait qu'en France les maîtres itinérants agricoles constituent un corps de l'Education Nationale. Compte-tenu de l'évolution des structures de ce Ministère, de l'accroissement et de l'élargissement du champ technologique dans le monde rural, ces enseignants perçoivent une menace pour leurs activités. A la limite, ils craignent la disparition de leur fonction risquant d'être exclus de leur milieu. Ils ont donc recherché des possibilités de s'y maintenir. Pour ce faire, quelques-uns se sont alors aperçus que l'une des solutions consistait à accroître leur niveau général afin d'être en mesure de participer activement à l'animation globale de la vie rurale.

Il a donc fallu la coïncidence entre cette motivation défensive, le soutien des autorités administratives et la vocation d'un I.U.T. tertiaire (1) pour que ce cycle de formation offensive vît le jour.

Dès le début, il a reposé sur une base solide : l'acceptation par les futurs stagiaires d'une somme de contraintes explicites. En effet, lors d'une rencontre préalable à l'instauration des sessions(2),

(1) Plus précisément au sein du département Carrières sociales, dans lequel, d'une façon générale, le contenu des Informations que l'étudiant doit acquérir se situe dans trois grands domaines : communication (acquisition de langages), connaissance de l'homme en situation, connaissance du monde contemporain. Il s'agit, en effet, pour l'étudiant de parvenir, à la fin du cycle de formation, à maîtriser suffisamment sa personne pour entretenir des relations positives avec autrui, de posséder des techniques à la fois d'ordre psycho-sociologique et de celui, pratique, de la construction ou de la mise en oeuvre d'objets et de matériels parfois nécessaires à la médiation relationnelle, dans le cadre de l'animation.

(2) Outre les futurs stagiaires, participaient à cette réunion les autorités administratives et une partie de l'équipe enseignante conduite par le Directeur de l'I.U.T.

ceux-ci ont clairement demandé que leurs études débouchent sur l'obtention d'un diplôme (le D.U.T.). Cette requête a entraîné une information sur le coût en temps et en contenu pour sa réalisation (1).

2) Clarification des objectifs et du terrain de la recherche.

La recherche a duré pendant tout le cursus des stages, elle a toutefois concerné plus spécialement les séances de sensibilisation aux relations humaines. Pendant celles-ci, on a pu spécifier deux périodes liées aux conditions psycho-sociologiques. La première comprend quatre demi-journées du stage initial de cinq jours. Elle se caractérise par le fait que les animateurs - pédagogues pouvaient avoir une activité informative générale selon leur perception de l'authenticité de la demande manifeste, une fois le principe de celle-ci posé. Ils pouvaient également compléter ce travail par l'élucidation des émotions de groupe dans une perspective biennienne.

Ultérieurement, lors du troisième stage, ils purent se consacrer à la clarification psycho-sociologique, puisqu'il fut possible de différencier les variables didactiques et pédagogiques.

(1) Pratiquement, pendant les deux premières années de formation (le cycle an comprenant trois pour les personnes en activité), les stagiaires ont effectué au total, 494 heures d'activité didactique au Centre et environ 550 heures de stages pratiques sur le terrain.

L'activité au Centre peut se décomposer ainsi :

- aménagement du territoire et démographie	103 heures
- sociologie du monde rural	40 "
- économie politique	72 "
- droit	10 "
- gestion et comptabilité	49 "
- techniques de psycho-sociologie	76 "
- statistiques	42 "
- mathématique moderne	18 "
- techniques d'animation du milieu	5 "
- " d'animation audio-visuelle	20 "
- " d'animation plastique	16 "
- " des relations publiques	20 "
- sensibilisation aux relations humaines	15 "
- séances collectives d'évaluation du travail	5 "

La troisième année a complété principalement l'enseignement en gestion et en démographie, elle a aussi fait une grande place à une enquête dans le milieu rural.

3) La première période

Dans un groupe composé de onze stagiaires (neuf hommes et deux femmes) et de deux animateurs pédagogiques (un homme et une femme), l'installation du lien social a une progression assez analogue à celle que l'on rencontre classiquement dans l'évolution des groupes (1).

D'un point de vue pédagogique et au-delà des conflits affectifs, des perceptions évaluatives, des rejets et des défenses, des frustrations et des déplacements (2), on note que la pédagogie en seconde personne apparaît comme une réalité d'accès difficile en raison d'une carence de maturation affectivo-personnologique des stagiaires traduisant la faible assomption d'un vécu positif.

Plus pratiquement, le malaise qui tient à la nouveauté de se trouver dans des situations non-gratifiantes, concourt à développer des conduites du type objectivation rationalisante, comme on en

- (1) Avec "l'immédiatité de la relation à autrui" selon l'expression de M. PARÉS ([585], p. 277 et sqq), le groupe se constitue progressivement comme source et lieu d'un sentiment original ("le lien groupal") non sans lutter contre l'angoisse de solitude génératrice de sentiments ambivalents entre les membres, vis-à-vis des animateurs et de la société globale. Ce lien groupal se traduit par la convergence des intérêts comme cela s'est manifesté lors de la quatrième séance sans atteindre cependant le stade de l'explicitation. (Cf. M. PARÉS, [585], p. 402 et sqq, [585], p. 268 et sqq, H. PORTNOY, [353], p. 130 et sqq, et A. LEVY, [568]).
- (2) Il ne convient pas de rendre compte ici du vécu du groupe pendant ces quatre demi-journées, cependant la narration des thèmes abordés nous permet de situer avec plus de précision notre propos.

travers les difficultés à connaître les élèves, le milieu rural et les familles, les stagiaires ont souvent exprimé une tentative de compensation de l'angoisse du vide "ici et maintenant" face au changement. En évoquant rétrospectivement leur propre expérience d'élèves, ils ont aussi exprimé de façon à peine masquée la souffrance dans leur rapport au présent et à leur problématique personnelle. Dans ce contexte, les silences, la qualité différente selon les circonstances, semblent constituer le moment crucial du lien social, du lien de l'individu lui-même, prise en charge, enfin d'un vécu positif et non de la peur possessive.

rencontre souvent dans la pédagogie en troisième personne en ce qu'elle marque un recours au voyeurisme qui déculpabilise, au nom de la science, les réussites ou les échecs éducatifs de chacun en les rejetant (1) sur le sujet connaissant et en scotomisant, du même coup, le problème de la qualité du savoir. Cependant, l'assomption, même très partielle, de la solitude, comme c'est le cas au cours de la quatrième séance, peut toutefois se développer. Elle permet à l'authenticité de prendre corps, à l'ambivalence de se réduire et aux relations entre les membres du groupe et même entre eux et les animateurs, de "s'inter-subjectiver". Alors la pédagogie en seconde personne devient une issue possible. Elle répond au dépassement de l'angoisse de solitude, cette angoisse qui naît de la reconnaissance de l'autonomie (2) une fois que l'hétéronomie et l'anomie sont apparues, de façon douloureuse, comme des chemins qui étaient pleins de vanité (3).

4) La seconde période.

Il paraît significatif qu'à la synthèse de fin du premier stage, le groupe ait demandé que la séance suivante de sensibilisation ne se déroule que deux mois plus tard.

Du point de vue qui nous intéresse, cela semble vouloir dire que la pédagogie didactique reste perçue intellectuellement sans constituer vraiment une motivation peut-être à cause du manque de gratification qu'elle représente.

-
- (1) On peut faire l'hypothèse que T₃ correspond à une projection de la 3^{ème} hypothèse de base bionnienne.
 - (2) G. RIOUX ([424], a, p. 29) exprime très clairement cette tendance à l'autonomie à partir de l'assomption de la solitude lorsqu'il écrit : "la constante individuelle du Moi, enracinée dans la corporéité, devient autre sans jamais pouvoir devenir un autre."
 - (3) M. PAGES ([585], p. 355 et sqq) expose "une théorie dialectique du développement" qui situe précisément l'angoisse au centre de la reconnaissance par l'homme de son unité, c'est-à-dire de son accès à l'autonomie. L'expérience du groupe dont il est ici question, tend à fonder son analyse. Elle confirme par là même, la difficulté de mettre en place une pédagogie en seconde personne qui n'est ni plaisir, ni rationalisation.

Hors cela, il convient de noter que pendant ces séances la confusion entre les tâches hétéro-didactiques et pédagogiques des animateurs a été entretenue par la situation même et qu'elle a nui à la prise de conscience du vécu pédagogique du groupe.

Dans la séance suivante, il se produisit une situation plus privilégiée puisque les animateurs purent se centrer sur la pédagogie, et qu'un enseignant intervint du point de vue didactique sur un problème d'économie rurale. Cela permit de mettre en évidence l'écart très net qui peut exister entre la problématique relationnelle et la problématique de l'information. Cet écart a transparu dans l'ensemble du travail des animateurs-pédagogues qui centrèrent leurs interventions exclusivement sur l'élucidation sensibilisatrice des émotions du groupe, comparativement à celui du didacticien qui concernait des échanges informatifs purement spécifiques du contenu. En fait, dans une telle démarche, il a été extrêmement facile de décrypter les émotions du groupe à partir du contenu même du discours didactique ; cela veut dire qu'en quelque sorte, le travail psycho-sociologique a consisté à décrypter les connotations "ici et maintenant" du groupe relativement au discours référentiel qui portait sur des préoccupations plus didactiques.

Plus généralement, cet écart s'est avéré fructueux pour la maturité personnelle de chacun en ce qu'il a favorisé la prise de conscience des émotions et des relations du groupe.

Certes, au cours de la réunion qui clôturait cette session, les stagiaires ont été amenés, dans leur majorité, à refuser que l'on poursuive la sensibilisation en raison, semble-t-il, de son coût affectif trop important. Cependant, ce coût ne fût pas totalement récupéré par la quête d'une information sur le milieu, c'est-à-dire le transfert de la recherche d'une pédagogie en seconde personne sur une pédagogie en troisième personne, puisque le groupe se prit partiellement en charge et se mit à travailler. Les stagiaires ont donc fait preuve de maturité à l'égard de l'enseignement qu'ils souhaitaient vivre et ils en ont eu parfaitement conscience. C'est ainsi que durant une réunion de fin d'année

on a pu relever significativement des propos (1) de ce genre :

"On est bien plus efficace",

"ça nous a appris à travailler en groupe",

"on apprend à se connaître",

"c'est une très grande ouverture sur le monde",

"travailler en groupe, c'est pas la foire".

Enfin l'efficacité relative d'une pédagogie didactique se retrouve aussi, concrètement, dans l'authenticité de la démocratie bipolaire qui s'est, sans cesse, manifestée à l'intérieur de l'équipe.

5) La démocratie dans le fonctionnement du groupe.

Avec cette séance de sensibilisation l'effort à proprement parler de didactique pédagogique fut achevé puisque n'y a fait suite aucune tentative de situations maturantes de façon à ce que les individus, tout en assurant leur propre formation, prennent conscience d'eux-mêmes et de ce qui se passe hors d'eux-mêmes.

Ultérieurement, la demande essentielle des stagiaires a concerné un apport de contenus de tous ordres en coïncidence avec le programme. Dès lors, relativement à la situation antérieure au cycle, le groupe a pu agir à son compte. C'est ainsi que, pendant les séances de synthèse, on a exprimé les besoins en savoir particulier et on s'est efforcé de le situer par rapport à la règle extérieure : le D.U.T.. Du point de vue des conduites, on fixa des règles de travail provisoires (en général respectées) puisqu'elles portaient sur la période comprise entre deux synthèses.

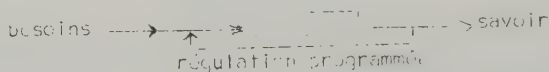
Toutes ces données concourent à souligner le fonctionnement démocratique du système éducatif. En effet, les conduites vécues ont conservé leur caractère d'objets réels s'intégrant dans la chaîne

(1) Ils furent aussi accompagnés d'autres qui valorisent la dimension pédagogique troisième personne : "À partir de là on a une meilleure approche du milieu",... "On commence mieux à le connaître globalement".....

des besoins cognitifs phantasmés et en rapport avec la règle institutionnelle extérieure (le D.U.T.) et son équivalent actuel : le savoir rationnel comme régulateur des besoins. Cela s'exprime par une construction structurale (1) puisqu'on assiste à la transformation continue des contenus didactiques actuels répondant aux exigences externes (2). D'une façon générale, le groupe paraît donc avoir fonctionné démocratiquement, la démocratie étant conçue, ici, en sa bipolarité. Cependant, cette bipolarité démocratique ne paraît pas avoir atteint toute sa maturité abstraite. En effet, elle est demeurée globale (3) et n'a pas touché pleinement au terrain pédagogique. C'est ainsi que lorsqu'il lui fallut prendre en charge pleinement sa démarche au savoir, le groupe se révéla inactif. Souvent même, il se montra cognitivement dépendant de l'enseignant au point de ne pouvoir construire des démarches actives, l'activité apparaissant dès lors comme le produit d'une organisation magistrale.

Si l'on interroge les raisons de cet apparent blocage, on s'aperçoit que le groupe semble avoir fait écran vis-à-vis de chacun de ses membres. Tout se serait donc passé comme si la démocratie globale avait apporté la sécurité en favorisant le développement d'un phénomène d'in-group. Aussi, comme la maturation personnelle dans le

(1) On peut schématiser cette construction de la façon suivante :
conduite didactique



- (2) Vécues consciemment, ces exigences prirent parfois un caractère frustrant mais non alienant dans la mesure où les membres du groupe n'y étaient pas totalement réductibles.
- (3) Le caractère de globalité apparaît nettement dans la mise en place de la préparation d'un congrès de l'institution. Le groupe a dans l'ensemble fonctionné économiquement et de façon responsable au cours de cette réalisation. Il a globalement fait preuve de maturité en décrivant son expérience formatrice de façon authentique et réelle (cf. le document présenté en annexe).

rapport à autrui manquait d'élaboration, les relations internes n'ont souvent fait que reproduire celles de l'institution globale sans atteindre l'intersubjectivité marquée par l'écoute réciproque et elles ont empêché l'actualisation de la coopération opératoire au sens plein (1).

C'est donc très logiquement et de façon défensive face à cette immaturité que le groupe a borné sa formation à sa démarche au savoir. Cette restriction du champ à la didactique informative l'a fixé à un niveau de fonctionnement peu motivant. Elle a, du même coup, renforcé l'effet in-group et l'a contraint à la dépendance magistrale.

D'un point de vue pédagogique enfin, cette restriction a conduit au rejet défensif de Π_2 vers Π_3 comme mode d'activité hétéro-didactique pour soi, et la recherche de Π_1 comme rapport épistémique à l'autre. Cela prouve combien des démarches pédagogiques en troisième personne peuvent n'être que des défenses et aussi combien les discours qui leur confèrent quelque positivité peuvent demeurer précisément de l'ordre des rationalisations de ceux qui les scandent.

6) Essai de synthèse conceptuelle.

Dans cette recherche dont la quête analytique d'un passage éventuel à la pédagogie en seconde personne constitue l'objet, la méthode employée correspond à peu près à la recherche active ; cela signifie que l'aspect heuristique demeure dépendant de l'actualité de la formation et que la construction des variables demeure fonction des exigences pratiques parfois même a posteriori.

Pour ce faire, il a fallu avoir recours à une méthode souple, intermédiaire entre l'observation pure où le chercheur n'intervient pas et une méthode clinique armée telle que l'a définie D.LAGACHE

- (1) Par coopération opératoire, il faut entendre la prise en charge du vécu total de chacun par chacun, vécu économisé dans et par le réseau des relations inter-individuelles. C'est cette prise en charge qui rend la cristallisation institutionnelle démocratique transparente à cette économie.

[78] et, après lui, P. FRAISSE ([375], pp. 79-80). Cette méthode s'apparente davantage à celle qu'emploie J. PIAGET et qu'il qualifie de "critique" (1). Si les animateurs interviennent quantitativement moins que le psychologue dans la relation dyadique avec un enfant, comme cela se produit dans les recherches de J. PIAGET et de son équipe, la problématique méthodologique demeure la même. En effet, il s'agit de permettre aux membres du groupe de maximiser (2) la prise de conscience de leur vécu pédagogique et de le verbaliser dans l'"ici et maintenant", c'est-à-dire dans le cadre de l'activité réelle des sujets. De plus, dans la "méthode critique" comme ici, les animateurs comme les psychologues piagétiens ont pour tâche de questionner. Cependant les questions posées par ceux-ci ont une centration beaucoup plus directe sur le contenu de l'action, alors que chez ceux-là elles demeurent implicites puisque les animateurs se sont contentés de reformuler et d'élucider renvoyant, comme un miroir, au groupe sa propre problématique afin qu'il se questionne lui-même.

Rappeler que l'ensemble de cette expérience s'est déroulé selon deux modalités, permet de construire un tableau rendant compte des situations expérimentales (3).

Nature de la centration		Périodes	
		1	2
		animateurs	animateurs
	aspect relationnel		
	aspect informationnel	animateurs	enseignant

(1) Cf. [479] p.7, aussi M. REUCHLIN ([423], pp.101-102).

(2) J. PIAGET ([479], p. 7) écrit précisément "la méthode critique... conserve ainsi tous les avantages d'un entretien adapté à chaque enfant et destiné à lui permettre le maximum possible de prise de conscience et de formulation de ses propres attitudes mentales."

(3) Cette analyse demeure très succincte en ce que des variables comme, par exemple, l'effet temporel lié à l'intégration du vécu des séances n'est pas contrôlé.

Cette construction montre qu'entre les périodes 1 et 2, on a élaboré, comme variable indépendante, la dichotomie heuristique pédagogie-didactique, les variables dépendantes étant de l'ordre du niveau de maturation et de prise de conscience de la situation pédagogique par les sujets.

Cette élaboration méthodologique a conduit à dégager, comme principaux résultats et d'un point de vue purement descriptif, que le groupe a connu les mêmes difficultés pour constituer des liens collectifs que celles rencontrées habituellement dans des vécus analogues (1). Cela semble correspondre au caractère peu gratifiant (2) de l'expérience propre en raison de l'attitude non-évaluative des animateurs qui s'en tenaient à la règle de la demande.

En ce qui concerne l'état du groupe à l'issue de ces séances, on ne saurait dire qu'il soit parvenu à sa totale prise en charge puisqu'une dépendance globale a demeuré. Elle a été résolue par l'instauration de structures démocratiques dans les rapports au programme du stage et dans ceux avec autrui. Cependant cette intégration n'a pas abouti à la "responsabilité en soi", telle que l'évoque A. de PERETTI ([844], p. 174) dans la démarche au savoir. Les stagiaires ont donc plutôt vécu la démocratie globalement sous une forme pluraliste en ce que le vécu primait parfois, la règle n'apparaissant plus que comme un objet extérieur auquel il convient de s'accommoder, alors qu'en d'autres circonstances la situation s'inversait. Psychologiquement, cette forme de démocratie répondait, semble-t-il, à une fonction défensive produite par des conduites d'ingroup et elle a nui, en cela, à l'atteinte par les sujets de la maximisation de leur liberté intérieure.

Du point de vue pédagogique, la première période a laissé apparaître des séquences intéressantes dans l'attitude des membres du groupe. Au départ, ils percevaient les animateurs dans un contexte

(1) Cf. par exemple, M. PAGES [585].

(2) Cette non-gratification a eu un effet frustrant, générateur d'angoisse, mais aussi de dépassement une fois son assumption réalisée.

pédagogique en première personne. Ils cherchaient, en effet, à leur faire jouer un rôle d'hétérodidacticiens qui minimiserait leur activité propre. Dans le même temps, ils projetaient sur leur avenir pédagogique personnel - et ce de plus en plus intensément - une démarche pédagogique en troisième personne ("il faut connaître le milieu et les élèves") liée à une activation des enseignants dans leur didactique.

Enfin si, par instants, la pédagogie en seconde personne fut aperçue "ici et maintenant", son assumption demeura insuffisante pour s'intégrer au projet éducatif prospectif. De façon plus générale, la pédagogie prospectivée, ici, resta de type π_3 , et elle apparut comme un investissement défensif de relations plus inter-subjectives.

Structurellement, si nous nommons Δ_3 une didactique minimisant l'activité propre (1) et donc maximisant la réception de l'information, et Δ_1 son inverse plus autodidactique, on peut décrire le processus intra-groupe de la façon suivante :

"ici et maintenant" : $\textcircled{I} \pi_1 \rightarrow \Delta_3 \xrightarrow{\text{rupture}} \pi_2 \rightarrow \Delta_2$ (2)

prospectivement : $\textcircled{II} \pi_3 \rightarrow \Delta_1$

Tout se passe donc comme si, du point de vue propre des sujets, l'impossibilité de s'assumer pleinement (3), donc de se prendre en charge pour parvenir à apprendre ensemble (Δ_2), déclenchait un court-

- (1) Si l'on reprend la distinction faite par J. PIAGET ([93], p. 145) entre le maximum et le minimum d'activité du sujet dans les disciplines scientifiques, on remarque que, ici, il y a un effort de minimisation de l'activité de la part des stagiaires, minimisation qui coïncide avec une attitude rationalisant l'objectivation de l'autre (π_3) et que l'on retrouve dans les sciences d'observation.
- (2) Δ_2 est la conduite didactique qui consiste à apprendre par information plus réciproque.
- (3) En ce sens, le conflit entre l'image évaluative des moniteurs et leur activité élucidatrice illustre le conflit $\pi_1 - \pi_2$ qui engendre π_3 comme court-circuit, en ce que ce conflit n'est pas dépassé.

circuit générateur d'une prospective pédagogique en troisième personne (1). Cela revient à dire que l'immaturité inhibe, de façon actuelle et prospective, l'activité en la transférant "ici et maintenant" sur l'animateur (d'où T_1) et prospectivement sur les autres (d'où Δ_1).

Ainsi la non-assomption de soi provoque-t-elle une rupture dans le cheminement vers l'authenticité éducative (des relations authentiques et un apprentissage intégré, seul ou en groupe). Plus psychologiquement, la peur du réel, de son élucidation comme telle, bref de la maximisation de conduites actives, abstraites, adaptées (intériorisation et décentration équilibrée) génératrices d'une ascèse régulée par soi en liaison avec l'assomption de ses besoins, provoque le court-circuit rassurant : il s'agit de requérir un savoir extérieur a priori, sur le milieu (niveau ①) pour connaître les besoins de l'autre et le laisser agir ensuite, sélectivement, en fonction de ces besoins.

Dans tout cela, effectivement, le sujet minimise son activité actuelle puisqu'il se protège en s'informant passivement (quête d'un cours plutôt qu'effort de construction d'apprentissage). Il agit de même dans l'avenir puisqu'il espère que les connaissances acquises sur le milieu au sens large, lui permettront de déterminer, d'emblée, les voies où l'autre reconnaîtra ses besoins pour agir. Ainsi ne prend-il pas le risque d'une activité vers cet autre aussi inconnu et rationalisé que soi dans l'instant (2).

(1) E. AMADO LEVY-VALENSI ([363], p. 307 et sqq) sans pour autant s'être penchée sur l'analyse conceptuelle de la pédagogie, arrive à des conclusions peu différentes des nôtres par le recours à la psychanalyse. C'est ainsi que cet auteur reconnaît qu'"une pédagogie de la créativité" passe forcément par "une pédagogie du dialogue" dont l'obstacle essentiel à son accès peut s'identifier précisément à l'immaturité de la personne éduquante. Il n'y a pas loin, pensons-nous, entre "le mal du narcissisme qui veut s'affirmer sans effort, le mal de celui qui vise l'affirmation de soi sans comprendre le prix de l'existence de l'autre", (p. 306) et les carences propres aux pédagogies courtes en troisième personne et surtout en première personne (celle-là ne constituant que l'envers rationalisé scientifiquement de celle-ci).

(2) Dans une perspective lewinienne, on peut reconnaître que la sélection d'un espace de libre mouvement pour l'autre a pour effet de le protéger et de se protéger soi-même contre le réel de façon à se garantir de son immaturité par l'exercice d'une éducation essentiellement violente.

Le second cycle de séances et la suite de l'histoire de la formation confirment, en tous points, cette analyse. Lorsque l'enseignant entre dans une situation hétéro didactique de type Δ_3 , le groupe rejette sa paternité et entre en conflit avec lui, ne le reconnaissant pas comme détenteur de la règle. Cela provoque une prise de conscience de soi (1) qui tendrait à favoriser un passage vers Π_2 (2). Cependant le non-renouvellement de ce type d'activité fixe alors la formation sur cette ébauche et ne permet que la constitution d'une démocratie globale au niveau du groupe qui joue ainsi le rôle de père et de lien défensif pour ses constituants. Cette ébauche demeure malgré tout suffisante dans la suite puisqu'elle le laisse fonctionner davantage dans le réel et qu'elle engendre des structures démocratiques dans et hors de lui (3).

B - ESSAI DE VERIFICATION A POSTERIORI.

La tentative de précision de la valeur que les stagiaires accordent à l'ensemble de la formation a pris la forme d'un questionnaire très ouvert (4) qui leur a été proposé après quinze mois de cette entreprise.

-
- (1) Les réflexions des stagiaires lors de la séance de synthèse en fin d'année, le confirment.
 - (2) C'est en cela qu'on peut parler alors d'une pédagogie didactique par analogie avec une psychanalyse didactique.
 - (3) C'est ainsi que le groupe a été amené à jouer un rôle de moteur au congrès de l'institution.
 - (4) Le questionnaire a été recueilli avec toutes les garanties nécessaires pour assurer l'anonymat des réponses. En voici le texte ainsi que celui de la lettre qui l'accompagnait. Il a été distribué à chaque stagiaire sans le moindre commentaire, sauf pour ce qui concerne les modalités de recueil des réponses.
 - avez-vous le sentiment que le stage recyclage vous a apporté quelque chose : .de positif ☐ .n'a rien apporté ☐ .de négatif ☐
 - voulez-vous préciser votre réponse ?
 - Dans ce stage qu'est-ce qui vous a le plus apporté ? Pourquoi ?
 - Le moins apporté ? Pourquoi ?
 - De quelle séance vous souvenez-vous le plus ?Essayez de préciser pourquoi.

La lettre qui accompagnait ce questionnaire, dactylographiée sur une feuille 21 x 29,5cm, l'était également ; en voici le contenu :

(suite de la note 4, page suivante)

1) Évaluation globale.

100 % de réponses vont dans le sens d'un apport positif du cycle de formation (1). En ce qui concerne l'explicitation manifeste de cette positivité, l'analyse du contenu (2) permet la construction de quatre grandes catégories de réponses. Certaines portent sur un enrichissement professionnel, d'autres encore sur celui propre à la vie et à la connaissance du groupe, d'autres enfin sur celui de la personnalité dans son ensemble.

Statistiquement, ces réponses se décomposent en unités thématiques se répartissant selon le tableau ci-après :

(suite de la note 4 de la page précédente) :

Cher(e) Collègue,

Depuis plus d'un an vous participez à un cycle de formation permanente.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la formation permanente, à l'objet de laquelle, vous et vos collègues réfléchissez depuis longtemps. Aussi je me permets, sans plus tarder, de vous remettre le questionnaire ci-joint.

Dans le cadre d'une recherche universitaire, je vous serais très reconnaissant de recueillir votre avis très sincère sur votre propre formation.

Bien entendu, toutes les précautions seront prises pour garantir votre anonymat à mes yeux et à ceux des lecteurs éventuels des résultats de l'enquête. Dès maintenant je peux, pour ma part, vous assurer que vos réponses seront dépouillées globalement, c'est-à-dire que, dans le compte-rendu de cette enquête, aucun nom de personne ne risquera d'être dévoilé.

D'avance, je vous remercie de votre collaboration.

G. LERBET.

P.S. Vous pouvez répondre à la machine à écrire, etc...

- (1) Si l'on traite statistiquement au coefficient binomial (cf. S. SIEGEL, [7], p. 250) les réponses de 11 sujets par rapport à 0 dans les autres catégories regroupées, il y a une probabilité $> .006$ que cette positivité des réponses puisse être prise en considération.
- (2) Sur cette méthode, cf. plus spécialement R. DAVAL et collaborateurs ([543], I, pp. 464 - 524).

Catégories	Nombre d'unités	% d'unités	Nombre de sujets ayant répondu dans la catégorie
Enrichissement professionnel	4	13 %	4
Enrichissement des connaissances	12	37 %	9
Enrichissement propre à la vie et connaissance du groupe	6	19 %	4
Enrichissement personnel global	10	31 %	5
TOTAL	32	100 %	

Il apparaît ainsi que c'est nettement l'aspect "apport de connaissances" qui prévaut. Dans ce domaine, une analyse plus fine met en évidence l'importance des unités relatives à la nouveauté (acquisition de connaissances nouvelles) qui sont significatives (8 unités sur 12) par rapport à celles qui concernent le complément ou le perfectionnement des connaissances.

L'enrichissement personnel suit immédiatement l'aspect uniquement de l'ordre des connaissances. Les sujets qui répondent dans ce sens signifient que, pour eux, ces stages ont été globalement maturants (tous notent cela) et ils insistent ensuite soit sur la prise de conscience de leurs motivations, soit sur la construction de nouveaux modes de pensée.

La catégorie "vie et connaissance du groupe" touche presque le tiers des sujets. Dans tous les cas, elle marque une insistance sur l'expérience vécue ensemble, complétée parfois par des précisions sur la possibilité d'apprendre à clarifier les besoins.

Enfin la catégorie "enrichissement professionnel" renvoie à des préoccupations pragmatiques immédiates ou prospectives : il s'agit d'une connaissance améliorée du milieu et des techniques pour avoir plus de prise, d'efficacité sur ce milieu à plus ou moins court terme.

2) Analyse de la positivité du stage.

Lorsque l'on questionne les sujets sur le terrain de l'aspect significativement le plus positif du stage, c'est-à-dire qu'au-delà de l'appréciation globale, on les prie de préciser ce qu'ils valorisent le plus expérimentiellement dans leur formation, leurs réponses peuvent se classer en trois catégories.

Pour une minorité (1/11), ce choix paraît impossible : "c'est difficile à déterminer" écrit-on. Pour une minorité double, le choix paraît aussi vague en ce qu'il reste global : il recouvre tous les contenus, toutes les expériences. Donc pour 3 sujets sur 11, soit environ 27 % de l'échantillon, l'ensemble des conduites est concerné soit que cet ensemble procède d'une impossibilité de différenciation compréhensive, soit qu'il procède d'une indifférenciation extensive.

La justification par les sujets eux-mêmes de ces choix rend bien compte de la validité de cette analyse. En effet, ou bien elle demeure inexistante ou bien elle porte uniquement sur des difficultés reconnues de l'analyse fine de l'expérience propre. Lorsque ces difficultés analytiques prennent une valeur explicite, elles se réfèrent à un développement global de la personnalité, elles paraissent aussi rétrospectives et tiennent alors au manque de clarté dans l'assimilation qualitative ou quantitative d'un savoir. Il existe donc, pour un quart environ du groupe, une impossibilité majeure à rendre compte clairement de ce que la formation a pu apporter plus spécialement, même si cet apport fait l'objet d'une reconnaissance globale. Pour les autres membres du groupe (8/11, soit 73 %), on assiste à la différenciation significative du seul aspect cognitif. Les réponses peuvent en effet se classer à l'intérieur de deux rubriques non exclusives : acquisitions de connaissances nouvelles (8/11) et approfondissement des connaissances antérieures (2/11).

Les explications données par les sujets eux-mêmes concernant ces réponses sont surtout d'ordre pragmatique : il s'agit de lacunes à combler ou de connaissances sur l'actualité (2 sujets), mais aussi (5/8) d'acquisition d'un savoir fournissant des débouchés en ce qu'on peut immédiatement l'appliquer dans le milieu et/ou parce qu'il concerne une connaissance dudit milieu. C'est ainsi que les matières les plus positivement valorisées portent sur l'économie et sur la gestion (6 choix sur 8), la géographie économique et l'aménagement du territoire (5 + 2 choix).

Pédagogiquement, il semble donc que l'acquis d'une information favorisant un savoir-faire intellectuel et un savoir sur le champ d'application à animer doit, pour plus de la moitié des membres du groupe, être le facteur aussi exclusivement nécessaire pour favoriser une animation. Bref, une solide connaissance de techniques (économie et gestion) et de la problématique du milieu semble suffire, conformément au modèle implicite de Π_3 , à rendre une animation efficace.

3) Critique négative du stage.

Les éléments qui paraissent les moins positifs aux animateurs valident l'analyse précédente. Ils traduisent, en effet, un blocage sur l'aspect pédagogique en troisième personne et une rupture à l'égard de ce qui pourrait conduire à une remise en cause globale débouchant sur la reconnaissance d'un vécu authentifiant et donc sur une pédagogie en seconde personne.

C'est ainsi que les trois stagiaires qui n'ont rien répondu ou qui ont répondu dans le sens d'une impossibilité à trouver quelque élément plus positif que d'autres ou qui ont insisté sur les variables de la personnalité, regrettent le caractère trop théorique de certains enseignements ou répondent sur une matière en fonction de leur inaptitude (statistiques). Quant aux autres, ceux qui reconnaissent implicitement la positivité de l'hétérodidaxie sur l'environnement, ils rejettent tous, en le verbalisant de façon variée, ce qui a un rapport avec la psycho-sociologie. Chez cinq d'entre eux, le rejet porte

sur le plan des techniques en ce qu'elles paraissent inutiles ou inadaptées au temps partiel de la formation. D'autres et/ou les mêmes, leur reprochent de ne pas être directement tournées vers l'action. Enfin, chez deux sujets, au-delà de cette condamnation des techniques, on trouve un rejet explicite des séances de sensibilisation. Ce rejet se rationalise sous forme de temps perdu ou d'impertinence pour un groupe préalablement constitué.

A elles seules, toutes ces données suffisent à valider Incontestablement l'analyse psycho-sociologique antérieure. Cependant, elles demeurent relativement imparfaites comparativement à la validation qu'apporte l'exposé du vécu significatif de chacun.

4) Le temps de formation le plus significatif.

Les souvenirs les plus significatifs concernent tous un certain déplaisir chez les sujets qui répondent (9/11). Ce déplaisir peut être lié à des contenus difficiles à assimiler (1) (4 réponses), mais il porte surtout sur les séances de sensibilisation (5/9).

Cette situation pénible s'exprime principalement sous la forme du sentiment d'être perdu (4/5), sentiment rationalisé parfois comme une perte de temps. C'est aussi le retentissement psychologique comme tel que l'on perçoit comme douloureux ("les silences m'ont marqué", est-il écrit). Ainsi, pour près de la moitié des membres du groupe (46 %), quinze heures ont plus marqué que près de 400 heures d'enseignement au moment de l'enquête.

(1) On peut remarquer cependant que dans deux cas sur quatre, le souvenir pénible d'un enseignement se verbalise sur le contenu alors qu'il est reconnu positivement lorsque l'enseignant de la discipline considérée a changé. Ainsi, au-delà du seul aspect de l'information, est-ce la qualité de l'information et, en dernière analyse, la valeur subjective de la médiation relationnelle dont on tient compte. Les deux autres réponses portent sur les statistiques et sont expliquées comme étant liées à une absence de goût pour les mathématiques.

On peut se demander pourquoi un tel souvenir prend une si grande intensité ; d'un point de vue purement informatif, selon le modèle de SHANNON et WEAVER, l'hypothèse de la nouveauté (quantité et surprise) paraît plausible, cependant ces séances ne constituent pas les seuls éléments neufs du stage, il y eut aussi, entre autres, l'économie et la gestion etc...

D'un point de vue strictement gestaltiste on peut penser, avec B. ZEIGARNIK (1927) (1), que le vécu en groupe de sensibilisation a eu un effet mnémonique parce qu'il correspondait à un système sous-tension simplement frustrant par la non atteinte de but. Cette assertion paraît intéressante dans la mesure où elle permet de souligner la valence des relations et une sorte de sentiment flou, chez les sujets, d'une tension intra-groupe que l'"achèvement" expérientiel *aurait* pu réduire. Cependant cette analyse demeure en soi insuffisante. En effet, elle poserait le principe d'un traitement heuristique disjoignant ce qui est de l'ordre du groupe et ce qui est de l'ordre du sujet. Or, au-delà de cette aperception actualisée dans le souvenir du groupe, il y a l'aperception possible de l'inassumption du sujet par lui-même dans sa relation à l'autre. Dans cette perspective, c'est donc une frustration profonde du sujet en ce qu'il ne parvient pas à s'assumer dans le rapport à l'autre qui se trouve ici, effectivement, en jeu ; c'est cette implication de la personne totale dans le vécu d'alors qui motive ce caractère de pénibilité, caractère qui transparaît dans les discours du groupe.

Pratiquement, cette douleur justifie le refus de la poursuite du groupe et pédagogiquement, elle rend compte de la rupture schématique vers une pédagogie en seconde personne et de son court-circuit dans une prospective en troisième personne (2).

(1) Cf. aussi K. LEWIN ([569], p. 69 et sqq).

(2) Cela peut justifier, dans notre schéma le cheminement de Δ_1 à Δ_3 qui maintient les sujets selon le principe d'économie, en un état de basse tension. Cette basse tension compense la frustration du réel à assumer par l'inhibition de l'activité. Elle rend compte d'une sorte de constance personnelle tout en promouvant un changement à moindre frais. Mais ce changement ne saurait être que mythique, même s'il est scandé comme réel.

C - CONCLUSION GENERALE DU CHAPITRE.

Dans le premier temps d'une recherche active destinée à tenter de vérifier, même partiellement, les éléments développés antérieurement, on a interrogé de façon quasi phénoménologique le vécu de onze stagiaires en groupes de discussion sensibilisateurs à la relation. Les séances ont fonctionné selon deux modalités. Pendant une première période les animateurs intervenaient dans les domaines hétérodidactique et pédagogique, durant la seconde, on avait opéré la disjonction entre ces fonctions.

Ultérieurement la recherche a pris la forme d'un questionnaire auprès des stagiaires sur leur expérience formative. Dans une perspective méthodologique, le questionnaire a été conçu comme pouvant valider les données recueillies antérieurement.

L'ensemble de ces données ne manque pas d'intérêt quant aux résultats qu'une analyse permet d'en tirer.

Par rapport au modèle précédemment élaboré de la genèse de la formation permanente (1), il apparaît que la formation s'achemine vers une structure d'un autre ordre que celle bipolarisant loisir et travail. En effet, les tâches mûrissantes accomplies en groupe sous forme de stages procèdent d'un engagement volontaire de développement de soi. Le profit est à la fois d'ordre psychologique en ce qu'il tend précisément à cette maturation et matériel en ce qu'il favorise, dans un avenir plus ou moins proche, la promotion sociale des stagiaires. Enfin les stages paraissent coûteux pour les personnes dans la mesure où ils exigent un effort d'apprentissage au sens large, c'est-à-dire tant sur le plan cognitif qu'affectivo-relational.

Ainsi, d'une manière descriptive, constate-t-on que ce qui s'est passé répond aux fonctions retenues pour que l'on reconnaisse la formation permanente. Cependant un tel constat ne suffit pas. Il

(1) Cf. le chapitre IV de cette étude.

importe, en effet, qu'il réponde à un processus de construction abstraite en une sorte de genèse actuelle.

Dans cette perspective, le cheminement des personnes durant le cursus des stages apporte une confirmation. Depuis le début, il existe une évolution vers la prise de conscience relative de soi, de sa problématique personnelle et de celle d'autrui, c'est-à-dire aussi bien du groupe comme tel, que du milieu environnant.

Cette conscienciation semble libérante en ce qu'elle repose sur une assumption du vécu, et responsabilisante en ce qu'elle conduit à l'injection du vécu dans un système régulé au niveau du groupe (1). Le groupe, en effet, a pu agir de façon assez efficace dans le milieu comme institution démocratique réalisante notamment durant un congrès.

D'un point de vue plus psychologique, on peut dire que les conduites équivalent à un dépassement de la problématique loisir-travail pour s'acheminer vers une construction plus abstraite. En effet, les personnes évoluent dans un cadre plus décentré et plus interiorisé. C'est ainsi que les stagiaires reconnaissent le champ de la formation comme celui de conduites plus totales et réalisantes que leur vécu antérieur, alors que dans le même temps, ils réduisent leur implication statutaire comme telle. Ils procèdent donc à une adaptation plus positive d'eux-mêmes au monde en construisant des formes caractérisées par leur totalité et leur souplesse.

Cependant cette démarche vers l'autonomie, c'est-à-dire vers le filtrage accru du vécu par l'opératif agissant en tant que structure comme système régulant des structures plus globales, demeure partielle. En effet, la construction vers ce dépassement de la problématique primitive loisir-travail en une problématique nouvelle (2),

-
- (1) Il convient de remarquer que cette démarche demeure très partielle en ce que la progression vers une assumption positive de soi dans, par et au-delà du groupe, n'est que très peu actualisée.
- (2) Cette problématique consiste en la prise en charge de soi à tout moment en faisant la part du fantasme et du réel pour accéder plus pleinement à la maîtrise de soi.

demeure très incomplète. Cela apparaît dans le fait que si la maturation des stagiaires s'accomplit surtout globalement sur le plan de groupe qui, lui, atteint un certain degré de structuration positive comme tel, elle ne correspond individuellement qu'à une structuration défensive. Cette défense se manifeste par des rationalisations sécurisantes qui, à ce stade, font un écran à l'assomption de la problématique personnelle de façon moins ambivalente.

Ainsi, plus généralement, les résultats observés s'inscrivent-ils bien dans le cadre de la schématisation que nous avons élaborée. Cependant, ils restent encore en-deçà de ce que l'on peut probablement espérer atteindre, sans contredire la problématique théorique.

Outre cette coïncidence des données recueillies avec la schématique, l'analyse dynamique de cette expérience permet de mieux comprendre les processus pédagogiques. En effet, quand les stagiaires se sont trouvés dans des situations peu gratifiantes, il est apparu que l'accès à une pédagogie et à une didactique en seconde personne - où l'on apprend seul ou ensemble par la médiation de relations intersubjectives - constituait un processus que l'on ne pouvait atteindre (1) que par (et dans) l'assomption de soi, au prix de la maturation née du dépassement (2) de la frustration conduisant à l'authenticité (intérieurisation, complétude) et à l'écoute (décentration, sécurité vraie (3)).

-
- (1) Cette atteinte nous semble puissamment évoquée par G. RIOUX et R. CHAPPUIS ([306], p. 56) lorsqu'ils écrivent : "Être soi-même, authentiquement soi-même, c'est exister dans un groupe humain, où l'on se sent reconnu à travers tout un système équilibré d'échanges affectifs profondément vrais".
- (2) M. PAGES ([584], p. 69) reprend l'hypothèse de C. ROGERS qui veut que la maturation tienne à ce que la fuite se change en progression par "une sorte d'inversion du mouvement" constituant le paradoxe central : "le fait que l'acceptation, la valorisation de l'angoisse permet de la dépasser". La reconnaissance de l'angoisse entraîne sa transformation. Le désespoir de la solitude se transforme en assomption par la "conscience d'être seul avec d'autres" à la fois chez le thérapeute et chez le client simultanément. Cela justifie clairement ce que nous entendons par démarche vers $T_2 \rightarrow A_2$. Sur ce problème, cf. aussi A. DE PERETTI ([350], p. 71).
- (3) C'est-à-dire sans cesse remise en cause.

Lorsque cette atteinte de maturation ne s'opère pas, le système défensif acquiert une trop forte prégnance pour permettre des conduites pédagogiques adaptées. La réponse semble alors se caractériser par :

- . une fixation "ici et maintenant" sur une relation pédagogique $\rightarrow$ didactique de type : $\Pi_1 \rightarrow \Delta_3$, c'est-à-dire économisant l'activité du sujet épistémique (1).
- . un projet défensif de type : $\Pi_3 \rightarrow \Delta_1$, où le sujet devenu "pédagogue-didacticien", réduit son activité à la cognition violente de l'autre (2).

C'est donc une rupture (3) dans le diachronisme actuel $\Pi_1 \rightarrow \Delta_3 \rightarrow \Pi \rightarrow \Pi_2 \rightarrow \Delta_2$ qui, en raison de l'immaturité des personnes, conduit à une défense synchronique fantasmée $\Pi_3 \rightarrow \Delta_1$. Cette défense entachera l'actualisation diachronique ultérieure essentielle-ment d'irréalisme, puisqu'elle constitue une réponse courte à l'impossibilité de construire un diachronisme réel (4) : $\Pi_1 \rightarrow \Pi_2$. Cela

- (1) Dans un discours plus analytique on peut dire que le sujet passe, ou cherche à passer de la protection du père-pédagogue à celle d'un savoir hétéronome rassurant dans le sein d'un groupe qui remplit cette fonction paternante en ce qu'il répond au processus d'in-group.
- (2) Il y a là comme une analogie avec le piège de la cure psychanalytique recherchée comme gratifiante pour le psychanalyste selon la remarque d'E. AMADO LEVY-VALENSI ([363], p. 322). Les "pédagogies du dialogue" et "de la créativité" dont elle souligne l'absence actuelle, bref la pédagogie en seconde personne, ne peuvent être libératrices que si elles ne sont pas "réductives" de l'autre au projet de l'éducateur.
- (3) M. GUIRAUD [137] dans son approche de l'anti-pédagogie rejoint en d'autres termes cette rupture, cependant il ne paraît pas en mesure d'élucider clairement par absence de dichotomie claire entre ce qui est du domaine de la pédagogie et de celui de la didactique.
- (4) On comprend mieux en quoi J.C. FILLOUX [222] a pu considérer que l'école active est tout aussi irréaliste que l'école traditionnelle, puisqu'elle rassure en assurant à l'autre un espace de libre mouvement sélectionné, aseptisant ainsi le réel. La connaissance du milieu ainsi rationalisée ne saurait avoir comme fonctions que celles de sécurisation sur sa propre sélection et de violence pour faire entrer l'autre dans le cadre idéologique sécurisant.

conduit à valoriser l'information par hétérodidaxie comme défense, c'est-à-dire effectivement d'accepter d'être informé par l'autre en recourant à des relations de type sado-masochique plus ou moins dénotées, plutôt que de répondre à un processus de co-formation qui n'est probable que s'il repose sur un système médiationnel coopérant.

CONCLUSION GENERALE

LES ÂGES DE L'ÉDUCATION

"Peut-être la meilleure ou l'unique chance de salut pour les hommes sera-t-elle de prendre conscience qu'ils ne pourront jamais être sauvés du dehors, qu'ils n'ont donc pas à se relâcher de leur effort pour exister, chacun par soi-même, en développant ce qu'ils possèdent d'effectivement universel et divin le désintéressement d'une raison véritable sur quoi se fonde la vérité d'un amour qui regarde l'âme et la liberté d'autrui."

L. BRUNSVICG ([37], p. 150)

La recherche du maximum de cohérence à ce travail théorique conduit à appréhender synthétiquement l'objet éducatif en privilégiant la dimension historico-critique.

Il ne s'agit pas de refaire ici une brève histoire de l'éducation avant qu'elle n'ait commencé à s'intégrer au cadre scientifique, c'est-à-dire pendant cette période où la métaphysique primait si fortement qu'elle contaminait toutes les préoccupations heuristiques et pratiques sur l'homme et toutes les épistémologies. Par contre, il importe de chercher à saisir, à partir du moment où le savoir s'autonomise en s'humanisant, comment évoluent les concepts éducatifs.

x

x x

Avec la Révolution française, on assiste à la naissance d'une société proto-industrielle, sans castes, qui procède d'une idéologie où l'on accentue la valeur de la liberté aux dépens de toute autre. Cette accentuation aboutit à la mise en place d'une démocratie

uniquement d'ordre politique réduisant l'homme à l'état aliénant de pur citoyen et correspondant à une rupture entre le vécu et la règle instituée au profit de celle-ci dans un contexte économique libéral. La naissance de cette société coïncide de façon à peu près équilibrée avec celle d'une pédagogie dite de première personne (1) parce que le maître y occupe le centre des relations éducatives qu'il tend à imposer, selon une modalité paternaliste (2), à des élèves dont la tâche consiste à assimiler, le savoir conçu comme produit hétérodidactisé d'une tradition programmée.

La cohérence de ces systématiques socio-politiques, économiques et éducatives apparaît clairement dès lors qu'on les situe dans le cadre d'une analyse épistémologique. Celle-ci révèle, en effet, leur source commune dans un modèle rationaliste et idéaliste du sujet connaissant. Considéré comme ne pouvant actualiser que des structures mentales préformées, l'individu doit faire primer la fonction assimilatrice dans son procès au savoir. Il s'inscrit dans un cadre où apprendre revient à s'apprendre à penser et signifie s'apprendre dans et par le maître, tant l'indifférenciation (3) rationnelle des sujets masque toute conscience, même partielle, de l'autonomie authentique.

x

x x

-
- (1) Limitée à l'état de science normative cette pédagogie a recours, comme outils méthodologiques, au droit et à la philosophie.
- (2) On peut faire l'hypothèse que le paternalisme se situe en filiation directe avec la théocratie métaphysique transcendante de l'époque antérieure, conformément à la problématique théorique élaborée par C.G.JUNG ([39], p. 210 et sqq). Cela reviendrait alors au déplacement du "consensus gentium" qui remplace le père, du plan divin au plan socio-politique. Par ailleurs, d'un point de vue éducatif, le paternalisme ne peut qu'être lié à une pensée rétrospective et à une pédagogie du même ordre. Il paraît en effet impossible de prendre un référent prospectif quand l'inculcation porte sur un passé construit.
- (3) Cette indifférenciation dont on trouve un signe dans l'abus sémantique du verbe apprendre pris à la fois dans un sens objectif et subjectif, caractérise toute épistémologie cartésienne qui mêle les sujets comme identiquement raisonnables et indissociés en tant que personne et discours rationnel dans leur essence.

Née avec l'ère industrielle, la société construite idéalement en réaction à toutes les contradictions qu'enferme la précédente, prend une allure collectiviste. Elle prône une démocratie qui ne se fonde plus, cette fois, sur la règle, mais sur le vécu de chacun présentée comme le résultat des motivations humaines elles-mêmes déterminées par le milieu dans lequel on évolue. Au rationalisme bourgeois, le collectivisme oppose, comme en négatif, son essence réaliste (1), puisqu'il tend à concevoir l'homme social, le travailleur comme le produit de son environnement.

Educativement, de façon très logique, l'effort porte sur l'apprentissage de la vie en substituant l'objectivisme souvent matérialiste au subjectivisme bourgeois. En effet, dans cette perspective nouvelle, l'homme perçu comme objet social, doit apprendre le monde en faisant primer l'accommodation pour coïncider avec lui. Ainsi savoir comment l'homme apprend concourt-il à le façonner en homme social, en homme conditionné par le groupe dans lequel il évolue.

C'est la pédagogie en troisième personne qui caractérise à la fois le plus complètement cette période et cette conception idéologique. Elle prend pour outil analytique prédominant la sociologie et la psychologie de l'enfant et elle met l'accent sur la connaissance du sujet de façon à ce qu'on lui permette le maximum d'activité imitative. Dans ce contexte la conduite scolaire la plus favorisée n'est évidemment plus l'attention comme dans le temps précédent, mais l'expression, cette possibilité que l'on offre à l'individu de rendre compte de ses besoins (2) et, à partir et à travers eux, du milieu qui l'a secrété.

(1) En décrivant "la pédagogie léniniste", G.SYNDERS ([193], p.160) montre clairement combien cette pédagogie repose sur un modèle de ce type : "C'est dans la mesure même où l'individu progresse vers sa formation, écrit-il, que le rapport entre le savoir acquis et sa vie propre lui apparaît plus direct, plus éclairant - prolongeant, épanouissant, libérant les éléments inclus dans son expérience personnelle."

(2) A.S. NEILL ([300], p. 22) exprime très clairement cette finalité éducative propre à la pédagogie en troisième personne : "lorsque nous avons ouvert l'école, nous avions...une vision fondamentale : celle d'une école qui serve les besoins de l'enfant plutôt que l'inverse."

Le référent idéologique (1) de cette conception dont la finalité sociale se définit par la suppression des classes (2) se fonde sur des relations de type collectif et principalement sur l'égalité (3) entre les hommes tout en faisant volontiers abstraction, au nom du groupe, des différences individuelles (4).

x
x x

Mais aujourd'hui, au-delà de ces deux modèles qui constituent les pôles exclusifs d'un même système, une nouvelle forme d'éducation et de société tend à se développer. On prend conscience de son existence et de sa vraisemblance au fur et à mesure que le monde post-industriel apparaît.

Sa caractéristique de perpétuelle transformation ne laisse plus de place au statisme de conceptions politiques unipolaires, que ce soit d'idéalisme ou d'idéologisme fixistes. Il faut donc

- (1) G. SNYDERS [193] reconnaît volontiers le caractère idéologique de l'école nouvelle dont il considère que le dépassement est précisément la reconnaissance explicite de la dimension idéologique dans une pédagogie.
- (2) Il est à noter que la suppression des classes implique nullement la suppression de toute hiérarchie, c'est-à-dire la manifestation de l'institution dans le statut. Au contraire, il semble même que le régime collectiviste ait une propension toute particulière pour la hiérarchie instituée (centralisme démocratique par exemple). On peut faire l'hypothèse que son actualisation coïncide avec une expression de l'archétype paternel dont elle ne serait qu'une défense contre son dépassement individuant.
- (3) Après E. LABROUSSE, C. WILLARD ([31], p. 29 et sqq) insiste sur le caractère "égalitaire et frugal" du communisme babouviste.
- (4) La réduction des différences individuelles coïncide plus profondément avec l'indifférenciation maître, milieu, élève, indifférenciation dont le caractère insupportable peut déclencher les comportements défensifs caractéristiques de la pédagogie en troisième personne : apprendre sur le sujet connaissant en le regardant vivre.

concevoir, tant dans le domaine politique que dans ceux des personnes et des sociétés, un modèle démocratique(1) qui intègre à la fois le vécu et la règle en un système structuré fondamentalement souple, donc instable et transformable. On a pu montrer l'existence possible d'un tel système dont la démocratie pluraliste constitue une forme actuelle et l'on peut convenir d'appeler la démocratie authentique (2) ou réelle ce qui, au niveau politico-social, correspond au produit abstrait de personnes maturées ayant intégré leur vécu à un tout dont la règle inhérente à ce vécu n'a rien de pré-construite(3). Dans ce cheminement, le modèle descriptif de l'épistème, se présente comme constructiviste, structuraliste et abstrait. Cela revient à dire que la démarche humaine vers la connaissance se conçoit comme le produit intégré et intégrant des rapports dynamiques entre le milieu et les éléments antérieurement structurés. Plus fonctionnellement, l'accent ne porte plus sur l'assimilation ou sur l'accommodation, mais sur l'adaptation, leur résultant équilibré qui, dans et par son équilibration, dépasse le cadre restreint des systèmes unipolaires assimilateurs ou accommodateurs.

Du point de vue éducatif, l'information ou l'apprentissage comme tels, perdent leur primat au profit de la relation à l'autre en sa réciprocité bubérienne. Il va sans dire que, dans ce modèle, l'outil diffère de ceux des périodes précédentes ; il les assimile et les dépasse en y apportant le recours aux concepts et aux méthodes de la psychologie sociale dont "les instruments de mesure ont fait leur preuve", comme l'écrit C. ROGERS ([354], p. 324). Alors l'éducation perd sa centration sur le programme ou sur le groupe pour atteindre la réalité, ce qui constitue précisément le dépassement des états antérieurs. Il ne s'agit plus de former un homme idéal comme le citoyen,

-
- (1) Déjà K. MANNHEIM [649] avait pressenti la nécessité de relier la démocratie au développement de la personne selon une perspective dynamique.
 - (2) Dans toute cette étude, il importe de concevoir notre référence constante à la démocratie comme un souci de constituer une axiématique relationnelle à la fois théorique et actuelle au niveau de l'institution.
 - (3) Cette exigence se retrouve chez B. SCHWARTZ ([853], p. 34) qui pense que l'homme doit être "autonome, créatif, mais inséré socialement".

ou social comme le travailleur socialiste, mais de faire en sorte qu'un homme réel, une personne vivante s'actualise.

Dans le cadre de cette éducation prospective, la pédagogie est dite "en seconde personne", puisque les relations instaurées entre les hommes perdent leur aspect paternaliste ou collectiviste, donc essentiellement sado-masochique (1) pour prendre une dimension fraternaliste (2).

Enfin, plus didactiquement, la méthode privilégiée n'est plus la passivité ou l'activité fuyante mais la construction active du sujet par lui-même, seul ou en groupe (3). Cela conduit non plus à faire primer, comme conduite, l'attention ou la simple expression, mais nécessairement la création.

x

x x

Liberté dans la première période, égalité dans la seconde (4), fraternité (5) d'une société sans statuts tel est le projet

- (1) M. GUIRAUD 137 a su montrer le caractère sado-masochique de l'école nouvelle qui développe les rapports de type "associés-rivaux" selon la terminologie de F. BOURRICAUD.
- (2) G. PALMADE (cité par A. PERETTI, 350, p. 44) souligne aussi l'importance, dans une autre perspective, d'"une relation sans dévotion : relation fraternelle plutôt que paternelle".
G. MENDEL 405, 406, 407 arrive à peu près aux mêmes conclusions que les nôtres par l'analyse socio-psychanalytique. Pour lui aussi, la révolution ne peut être que d'ordre pédagogique et elle implique la suppression des rapports domination-soumission entre l'enfant et l'adulte.
- (3) On comprend clairement comment G. FERRY (322, p. 185) peut souligner que la pédagogie non-directive qui s'inscrit dans ce contexte, forme un anti-modèle mettant "professeurs et élèves dans l'obligation permanente de changer".
- (4) L'analyse sociologique de V. ISAMBERT-JAMATI, 694 justifie en grande partie ces considérations. Par sa projection de l'univers éducatif secondaire français, elle met en évidence, de façon diachronique, les formes récupérées de notre problématique.
- (5) Il s'agit évidemment d'une structure intégrative dont la composante dominante de chaque âge a une valeur cardinale.

primordial de l'éducation en son troisième âge (1), telle est la filiation dans ce qui apparaît comme une sorte d'homéorhesis historique. Cependant, cette filiation ne relie pas des objets de même nature. L'analyse structuraliste abstraite de la pédagogie a le privilège de montrer que le troisième âge ne se situe pas au même niveau que les précédents. En effet, aussi bien dans les pédagogies en première qu'en troisième personne, il n'est pas nécessaire que l'individu assume de façon positive, non ambivalente, son rapport à l'autre par une certaine maturité de soi, puisqu'elles reposent sur des relations aliénantes(2) en raison de la différenciation incomplète du sujet et du monde.

Il n'en va pas de même dans la pédagogie en seconde personne qui nécessite une autonomie suffisante de l'être pour qu'il puisse entretenir avec autrui des relations éducatives. Cette autonomie qui correspond à l'intégration unitaire de sa propre expérience auto-réglée où savoir, pouvoir et vouloir sont différenciés et unifiés opérativement, assure suffisamment d'assomption de soi pour favoriser l'acceptation des frustrations essentielles, nées de la reconnaissance vécue de la solitude et permettre, comme l'a très clairement montré M. PAGES (1967 et 1970), la naissance d'un sentiment de profonde fraternité entre les hommes.

Dès lors qu'un certain degré, à la fois d'ordre quantitatif et qualitatif, de cette assomption est atteint par le sujet, celui-ci peut effectivement entretenir avec autrui des relations qui permettent l'accès à une pédagogie plus authentifiante. Plus précisément, l'analyse qu'il peut faire dans son rapport à l'autre, perd tout caractère évaluatif pour devenir elucidatrice, c'est-à-dire liée

-
- (1) Partant de la même formule, c'est ce que A. JEANNIERE [54] semble difficilement accepter comme possible ; peut-être cela tient-il à son approche insuffisamment abstraite du problème ?
 - (2) Dans cette perspective la pédagogie en troisième personne s'identifie à un court-circuit enrichi de connaissances objectives dans la cursus vers une pédagogie à réaliser. Cela conduit à souligner le rôle de l'idéologie comme moteur de l'objectivation cognitive ; l'idéologie renforce et justifie les rationalisations que l'on nomme objectivité. En effet, elle fait du savoir un objet gratifiant qui permet de scander la misère humaine comme défense indulgente de soi.

à une abstraction du soi qui déclenche une prise de conscience de l'incommunicabilité essentielle du vécu à autrui.

Alors l'analyse épistémologique du concept de pédagogie prend tout son sens : s'il existait une genèse épistémologique de la pédagogie, celle-ci ne s'actualise que dans la mesure où, par le recours aux concepts de la psychologie sociale et par le recours à un modèle structuraliste, constructiviste et abstrait de l'homme connaissant, l'éducation en général et la pédagogie plus particulièrement, tendent à quitter le champ de l'idéologie pour entrer dans celui de la science. Pratiquement, cela signifie que la science éducative et, particulièrement, la science pédagogique, devront être vécues comme telles pour qu'elles s'actualisent. C'est ainsi qu'il sera nécessaire de procéder à de véritables pédagogies didactiques comme par analogie avec la psychanalyse didactique, dans un monde où l'innovation et le changement deviennent les caractéristiques essentielles. Dans cette perspective, la formation permanente prend tout son sens et elle revêt toute son actualité (1). Elle ne laisse plus, en effet, la place à d'autres formes d'éducation hétéronomisantes qu'en les homme populaire ou plus simplement sociale.

x

x x

L'homme de demain devra se former sans cesse s'il veut optimiser l'approche d'une société sans statuts équivalant à la seule forme de sa libération en ce qu'elle tend à détruire réellement les hiérarchies que propose la société sans classes et, a fortiori, la société sans castes, selon un processus probabiliste. Cette formation

(1) En des termes peu différents J. VIAL ([711], p. 31) insiste sur l'importance de cette problématique lorsqu'il évoque une pédagogie d'autodidaxie qui conduit à une "pédagogie projective" laquelle permet l'imagination créatrice et le transfert idée-réel. "C'est à ce prix, écrit-il, que l'élève devenant chercheur, acquerra, à son initiative et à sa mesure, le moyen de l'éducation permanente qui suivra, et sans plus attendre, selon la formule de Carl ROGERS, les "seules connaissances" capables de marquer son propre comportement".

permanente coïncidera avec cette société ou elle n'existera pas. En effet, si elle demeure essentiellement aliénante, il n'y aura pas formation d'un homme assumant sa vie par le filtre axiologique de sa raison qui lui confère une qualité différente. Les êtres risqueront alors de continuer à scander des discours qui ne sont, dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, que le produit de leur rationalisation et auxquels ils restent, en définitive, totalement étrangers.

D O C U M E N T A N N E X E

Note établie par les stagiaires et diffusée au Congrès des Maîtres agricoles en Juillet 1970.

"FORMATION CONTINUE D'ANIMATEURS D'EDUCATION PERMANENTE ET DE DEVELOPEMENT EN MILIEU RURAL."

"Les Maîtres Agricoles dans le cadre de leur fonction (Enseignement et Education Permanente) ont évolué de l'information purement technique à l'Information Economique puis à la Promotion Sociale individuelle et collective.

L'exode naturel du milieu rural les a contraint à une modification de leurs activités. Ainsi, les C.P.S.A. et C.P.S.P.A. ont été transformés en C.P.P.R. (circulaire du 20 Mai 1969) ou C.P.A.

Ces transformations contraignent obligatoirement les enseignants à un recyclage permanent et à une assistance technique continue.

C'est pourquoi les Maîtres Agricoles et Maîtresses Agricoles de l'Indre ont décidé de se recycler avec l'aide de l'Université et la participation de l'I.U.T. de TOURS, avec pour objectifs :

- a) Une adaptation permanente pour avoir une action encore plus efficace.
- b) Une meilleure connaissance du milieu rural en liaison avec les Organismes ayant la même finalité. Destinés à l'enseignement dans le cadre de la formation professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans, dont beaucoup quittent l'agriculture mais restent en milieu rural, les Maîtres Agricoles et Maîtresses Agricoles ont pris conscience de la nécessité :
 - de posséder la maîtrise technique de la formation dispensée,
 - de situer les jeunes dans leur environnement.

Leurs activités s'étendent de la formation professionnelles, à l'animation et à la participation au développement du milieu, l'éventail de ces activités ne peut se concevoir qu'à partir d'une connaissance précise de l'homme et du milieu lui-même.

C'est pourquoi, au programme de la 1ère année de recyclage, ont figuré :

- la psychologie
- les statistiques
- l'aménagement du territoire
- l'économie
- la gestion
- la comptabilité
- l'informatique
- l'animation des patrimoines artistique et naturel
- l'animation plastique
- la dynamique de groupe
- la conduite des réunions.

Au cours de la 2ème année, à ce programme vont s'ajouter :

- une initiation aux mathématiques modernes
- une formation graphique (publicité, affiches, expositions)
- l'apprentissage des techniques d'utilisation des moyens audiovisuels
- une étude des problèmes de la protection de la nature.

Des stagiaires ont souhaité que les organismes publics, administratifs, départementaux, régionaux soient associés à cette formation. Ainsi dans le cadre de la connaissance du milieu, le Ministère de l'Agriculture pourrait participer à l'étude agricole et écologique.

Jusqu'ici, les études de milieu étaient réalisées par les groupes d'Etudes spécialisées qui ne participaient pas ensuite à l'animation et au développement de ce milieu.

L'originalité de cette formation réside dans le fait que les enseignants, après une étude socio-économique précise de leur secteur d'exercice, continueront à oeuvrer dans la même région auprès des jeunes et des adultes

- pour la formation
- pour l'animation
- pour le développement.

Ils pourront, comparativement, dans une concertation permanente avec les hommes, juger du résultat de l'évolution.

Mais le désir de continuer leur profession les a poussés à rechercher une formule de formation par alternance:

- au cours des sessions, l'équipe de l'I.U.T. apporte une masse très importante d'informations enrichissantes tant du point de vue de la formation personnelle que du perfectionnement professionnel.
- entre les sessions, les stagiaires effectuent :
 - . le bilan des informations reçues
 - . des travaux pratiques d'application (enquêtes, cartographie, préparation d'exposés, etc...).

Enfin les Maîtres Agricoles et Maîtresses Agricoles souhaitent que le D.U.T., sanction de ces sessions de recyclage, n'en constitue pas la finalité, mais que les séances de perfectionnement soient régulièrement organisées pour répondre aux besoins du milieu et à leurs besoins personnels (laboratoires de langues, etc...).".

BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE (1)

I - OUVRAGES GENERAUX

A - Ouvrages divers

- 1 GALBRAITH (J.K.) - Le nouvel état industriel. Essai sur le système économique américain, Paris, Gallimard, 1968.
- 2 GUEHENNO (J.) - Carnets du vieil écrivain, Paris, Grasset, 1971.
- 3 - Changer la Vie, Paris, Grasset, 1973.
- 4 LANSON (G.) - Les essais de Montaigne, Paris, Mellotée, 1930.
- 5 MOREAU (F.) - Montaigne l'homme et l'oeuvre, Paris, Mortier-Boivin, 1939.
- 6 MORNET (D.) - Rousseau l'homme et l'oeuvre, Paris, Hatier-Boivin, 1950.
- 7 SIEGEL (S.) - Non parametric statistics for the behavioral sciences, New York, Mas Grow Hill, Cy, 1956.
- 8 TOCQUEVILLE (A. de) - Oeuvres complètes, VII Nouvelle correspondance, Paris, M. Lévy frères, 1866.

B - Ouvrages généraux historiques

- 9 ARIES (P.) - Histoire des populations françaises, Paris, Seuil, 1971.
- 10 BEAUJOUAN (G.) - La science dans l'Occident médiéval chrétien, in la science antique et médiévale, Paris, P.U.F., 1957. 517 - 582.

(1) Les éditions citées correspondent à celles utilisées. Les lettres minuscules après l'année d'édition, renvoient à l'ordre de publication d'un auteur la même année.

- 11 CALMETTE (J.) - La société féodale, Paris, Colin, 1952.
- 12 DAY (G.) et CHAMBERS (M.) - Aristotle, History of Athenian Democracy, Los Angeles, Berkeley U., 1962.
- 13 DUBY (G.) et MANDROU (R.) - Histoire de la civilisation française, Moyen-Age, XVI^e siècle, Paris, A. Colin, 1958.
- 14 DUMAS (G.) - Histoire du journal de Trévoux depuis 1701 jusqu'en 1762, Paris, 1936.
- 15 DUVEAU (G.) - Histoire du peuple français, IV, N.L.F., 1968.
- 16 FORREST (G.) - La naissance de la démocratie grecque, Paris, 1966.
- 17 GILSON (E.) - L'esprit de la philosophie médiévale, Paris, Vrin, 1944.
- 18 HIGNETT (C.) - A history of the Athenian constitution, Oxford, 1958.
- 19 KRIEDEL (A.) - Aux origines du communisme français, 2 tomes, Mouton, Ed. de Paris, 1964, a.
- 20 - Le congrès de Tours, Juillard, Paris, 1964, b.
- 21 - Les communistes français, Paris, Le Seuil, 1968.
- 22 LAFUE (P.) - Histoire du peuple français, III, Paris, N.L.F. 1952.
- 23 MANDROU (R.) - De la nature populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles, Paris, Stock, 1964.
- 24 MAYEUR (J.-M.) - Histoire du peuple français, V, Paris, N.L.F., 1967.
- BEDARIDA (F.) PROST (A.)
et MONNERON (J.-L.)
- 25 MOSSE (C.) - Histoire d'une démocratie : Athènes, Paris, Seuil, 1971.
- 26 PERDIGUIER (A.) - Mémoires d'un compagnon, Paris, 10/18, 1964.
- 27 PERNOUD (R.) - Histoire du peuple français, Paris, N.L.F. 1951.

- 28 POGNON (E.) - Histoire du peuple français, II, Paris, N.L.F., 1952.
- 29 TUDESQ (A.J.) - La démocratie en France depuis 1815, Paris, P.U.F., 1971.
- 30 VARAGNAC (A.) - Civilisation traditionnelle et genres de vie, Paris, A. Michel, 1943.
- 31 WILLARD (C.) - Le socialisme de la Renaissance à nos jours, Paris, P.U.F., 1971.
- 32 WOLFF (P.) - Histoire de la pensée européenne, I, Paris Seuil, 1971.

C - Ouvrages généraux philosophiques.

- 33 BACHELARD (G.) - Le nouvel esprit scientifique, Paris, P.U.F., 1963.
- 34 - Préface, in Je et tu par M. BUBER, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- 35 BERGSON (H.) - Les deux sources de la morale et de la religion, Paris, P.U.F., 1965.
- 36 BODIN (J.) - Oeuvres philosophiques, Paris, P.U.F., 1951.
- 37 BRUNSCHVIG (L.) - Les âges de l'intelligence, Paris, P.U.F., 1953.
- 38 BUBER (M.) - The Knowledge of man, New York, Harper and Row, 1965.
- 39 - Je et tu, Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- 40 BURGELIN (P.) - Introduction à : Du Contrat social de J.-J. ROUSSEAU, Paris, Garnier Flammarion, 1966.
- 41 CAMPANELLA (T.) - La cité du Soleil, Paris, Vrin, 1950.
- 42 COUFFIGNAL (L.) - La cybernétique, Paris, P.U.F., 1963.
- 43 COURNOT (A.) - Traité de l'enchaînement des fondements dans les sciences et dans l'histoire, Paris, Hachette éd. de 1911.

- 44 COURNOT (A.) - Matérialisme, vitalisme et rationalisme, Etudes des données de la science en philosophie, 1875, Paris, Hachette, éd. de 1923.
- 45 CREEL (H.G.) - La pensée chinoise de Confucius à Mao Tse-Tong, Paris, Payot, 1955.
- 46 ELLUL (J.) - La technique et l'enjeu du siècle, Paris, A. Colin, 1954.
- 47 FAGES (L.B.) - Comprendre le structuralisme, Toulouse Privat, 1968.
- 48 FAURE (E.) - Ce que je crois, Paris, Grasset, 1970.
- 49 FOUCAULT (M.) - L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969.
- 50 FRIEDMANN (G.) - La puissance et la sagesse, Paris, Gallimard, 1970.
- 51 GARAUDY (R.) - L'alternative, Paris, R. Laffont, 1972.
- 52 GUITTON (J.) - Apprendre à vivre et à penser, Paris, Fayard, 1957.
- 53 JAURES (J.) - L'armée nouvelle, Paris, 10/18, éd. de 1969.
- 54 JEANNIERE (A.) - La démocratie reste à inventer, in Projet, n° 71, Janvier 1973, 3-9.
- 55 JUNG (C.G.) - Aspects du drame contemporain, Paris, Buchet-Chastel, 1971.
- 56 KANT (E.) - Réflexions sur l'éducation, Paris, Vrin, 1966.
- 57 LENINE (V.) - Marx, Engels, Marxisme, Ed. en langues étrangères, Moscou, 1954.
- 58 LOCKE (J.) - Quelques pensées sur l'éducation, Paris, Vrin, 1966.
- 59 MAO TSE TUNG - La démocratie nouvelle, Pékin, éditions des langues étrangères, 1955.
- 60 MARX (K.) - Le Capital, Paris, Garnier-Flammarion, 1969.
- 61 - Pages pour une éthique socialiste, 2 tomes, Paris, Payot, 1970.

- 62 MILLET (L.) et
VARIN d'AINVILLE (M.) - Le structuralisme, Paris, Editions Universitaires, 1970.
- 63 MOULOUD (N.) - Formes structurées et modes productifs, Paris, S.E.D.E.S., 1961.
- 64 MOUNIER (E.) - Le personnalisme, Paris, P.U.F., 1949.
- 65 - Introduction aux existentialismes, Paris, N.R.F. 1962.
- 66 PAILLET (M.) - Marx contre Marx, Paris, Denoël, 1971.
- 67 PHILIP (A.) - Pour un socialisme humaniste, Paris, Plon, 1960.
- 68 REVEL (J.-F.) - Pourquoi des philosophes ?, Paris, J.J. Pauvert, 1957.
- 69 ROUGEMONT (D. de)
70 - L'amour et l'Occident, Paris, Plon, 1939.
- Les mythes de l'amour, Paris, Gallimard, 1961.
- 71 SEBAG (L.) - Marxisme et structuralisme, Paris, Payot, 1964.
- 72 SEVE (L.) - Marxisme et théorie de la personnalité, Paris, Editions Sociales, 1972.

II - EPISTEMOLOGIE.

- 73 ANTHONY (E.J.) - Piaget et le clinicien, in Psychologie et épistémologie génétique, thèmes piagétiens, Paris, Dunod, 1966, 339-352.
- 74 BOULANGER-BALLEYGUIER - La recherche en sciences humaines, Paris, Editions Universitaires, 1970.
- 75 DOTTRENS (R.) et
MIALARET (G.) - Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel, in Traité des sciences pédagogiques, I, Paris, P.U.F., 1969, 19-79.
- 76 FOURASTIE (J.) - Les conditions de l'esprit scientifique, Paris Gallimard, 1966.

- 77 JASPARS (J.M.F.) et ACKERMANS (E.) - The interdisciplinary character of social psychology, An illustration, sociologica Néerl., 4, 1, 1966-67, 62, 79.
- 78 LAGACHE (D.) - L'unité de la psychologie, Paris, P.U.F., 1969, 2ème édit.
- 79 LERBET (G.) - Piaget, Paris, Ed. Universitaires, 1971,b.
- 80 MOSCOVICI (S.) - Préface, in La psychologie sociale, une discipline en mouvement, Paris et la Haye, Mouton, 1970.
- 81 MOULOUD (N.) - La psychologie et les structures, Paris, P.U.F., 1965.
- 82 PALMADE (G.) - L'unité des sciences humaines, Paris, Dunod, 1961.
- 83 PAULUS (J.) - Les fondements théoriques et méthodologiques de la psychologie, Bruxelles,Ch. Dessart,1965.
- 84 PECHEUX (M.) - Sur la conjoncture théorique de la psychologie sociale, Bull. de psychol. de l'Univ. de Paris, 1969, XXIII, 281, 290-295.
- 85 PIAGET (J.) - Pensée égocentrique et pensée sociologique, Cahiers de sociologie, X, 1951, 34-49.
- 86 - Structures opérationnelles et cybernétique, Année psychol. LIII, 1953, 379-388.
- 87 - L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique, in Traité de Psychologie expérimentale, fasc. I, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F.,1963, 121-152.
- 88 - Sagesse et illusions de la philosophie, Paris, P.U.F.? 1965.
- 89 - Biologie et connaissance, Paris, Gallimard, 1967, a.
- 90 - Le structuralisme, Paris, P.U.F., 1968.
- 91 - L'épistémologie génétique, Paris, P.U.F.,1970,a.

- 92 PIAGET (J.) - Psychologie et épistémologie, Paris, Denoël, 1970, b.
- 93 - Epistémologie des sciences de l'homme, Paris, Gallimard, 1970, c.
- 94 PIAGET (J.) et Coll. - Logique et connaissance scientifique, in Encyclopédie de La Pléiade, Paris, Gallimard, XXII, 1967, b.
- 95 POLITZER (G.) - Critique des fondements de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968 (Eème édit.).
- 96 RANJARD (P.) - Groupite et non-directivité, in Socio-psychanalyse 2, Paris, Payot, 1972, 209-235.
- 97 REUCHLIN (M.) - La mesure en psychologie, in Traité de Psychologie expérimentale, fasc. I, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., 1963, 153-183.
- 98 ROGERS (C.) - Two divergent trends in existential psychology, New York Random House 1961, 85-93.
- 99 WALLON (H.) - Post scriptum en réponse à M. PIAGET, cahiers de sociologie, X, 1951, 175-177.

III - PEDAGOGIE.

A - Pédagogie générale.

- 100 ALAIN - Propos sur l'éducation, Paris, P.U.F. 1956.
- 101 AVANZINI (G.) - À propos d'un projet d'école expérimentale, Paris, Bulletin de Psychologie, 1969, a, XXIII, 279-280, 81-85.
- 102 - Recherche pédagogique et pratique éducative, Orientations, 37, 1971, 57-70.

- 103 BALLOT (M.) et
LEVEILLE (A.) - Education morale et civique (classe de fin d'études) Charles Lavauzelle et Cie., édit. Paris, Limoges, Nancy, 1952.
- 104 BERGE (A.) - La liberté dans l'éducation, Paris, Ed. du Scarabée, 1955.
- 105 BERGER (G.) - L'homme moderne et son éducation, Paris, P.U.F. 1967.
- 106 BERTRAND (M.) et
DUMONT (M.) - Expression corporelle mouvement et pensée, Paris, Vrin, 1970.
- 107 BOLTANSKI (L.) - Prime éducation et morale de classe, Paris, Mouton, 1968.
- 108 BRISSAUD (J.), PAGES (F.) - L'avenir de la pédagogie : un problème politique, in changer l'école, Paris, Ed. de l'Épi, 1970, 193-218.
- 109 BUISSON (F.) - Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, 4 tomes, Paris Hachette, 1887.
- 110 - Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1911.
- 111 BUYSE (R.) - L'expérimentation en pédagogie, Bruxelles, Lamartin, 1935.
- 112 CADENEL (F.) - Mémento de pédagogie pratique, Paris, Magnard, 1958.
- 113 CELLERIER (L.) - Principes philosophiques d'une pédagogie, Paris, Alcan, 1910.
- 114 CHANEL (E.) - Les grands thèmes de la pédagogie, textes fondamentaux, Paris, Le Centurion, 1970.
- 115 CHARNOZ (G.) - L'enseignement effort improductif ?, Paris Privat et P.U.F., 1960.
- 116 CHATEAU (J.) - Ecole et éducation, Paris, Vrin, 1957, (3ème édit. 1968).
- 117 - La culture générale, Paris, Vrin, 1964, a.
- 118 - L'étudiant périmé, Paris, Vrin, 1968, a.

- 119 CHATEAU (J.) - Autour de l'élève, Paris, Vrin, 1968, b.
- 120 CLAUSSE (A.) - Pédagogie rationaliste, Paris, P.U.F., 1968.
- 121 COOMBS (P.H.) - Le rendement de l'éducation, l'Education du 17.IX.1970, b, 15-17.
- 122 DOUBERTIN (P. de) - Pédagogie sportive, Paris, Vrin, 1972.
- 123 COURNOT (A.) - Des institutions d'instruction publique en France, Paris, Hachette, 1864.
- 124 DEBESSE (M.) - Les méthodes pédagogiques, in Traité de psychologie appliquée, IV, Paris, P.U.F., 1955, 759-870.
- 125 - Les méthodes pédagogiques, Bull. de Psychol. de l'Université de Paris, XVI, 19, 1963, 1201-1203.
- 126 - Jalons, in Traité des sciences pédagogiques, I, Paris, P.U.F., 1969, 9-17.
- 127 DESMAZIERES (B.) - Que pensez-vous de votre éducation ? l'Edu-
cation du 25.III.1971, 15-16.
- 128 DREZE (J.) et
DEBELLE (J.) - Conceptions de l'Université, Paris, Ed. Uni-
versitaires, 1968.
- 129 FORQUIN (J.C.) - Enseigner quoi et pourquoi, l'Education du
20.III.1969, 9-11.
- 130 FOULQUIE (P.) - Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris,
P.U.F., 1971.
- 131 FREIRE (P.) - Education pour la libération, Orientations,
40, 1971, 27-37.
- 132 GABAUDE (J.M.) - La pédagogie contemporaine, Toulouse, Crivst,
1972.
- 133 GAL (R.) - L'orientation scolaire, Paris, P.U.F., 1955.
- 134 GILLIARD (E.) - L'école contre la vie, Neuchâtel- Paris,
Delachaux et Niestlé, 1970.

- 135 GIOLITTO (P.) - Les classes de neige et le tiers temps pédagogique, Paris, P.U.F., 1970.
- 136 GUGLIELMI (J.) - L'enseignement programmé à l'école, Paris, P.U.F., 1970.
- 137 GUIRAUD (M.) - Orientations vers une anti-pédagogie, Orientations, 1972, 44, 55-88.
- 138 GUSDORF (G.) - Pourquoi des professeurs ?, Paris, Payot, 1963.
- 139 - L'Université en question, Paris, Payot, 1964.
- 140 HAMELINE (D.) - L'intention d'instruire et l'illusion non-directive, Orientations, 36, 1970, 21-44.
- 141 - Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- 142 - Les risques du métier : psychanalyse de l'enseignement, in Attention! Ecoles, Paris, Fleurus, 1972, 243-260.
- 143 HAZAN (E.) - Condensés des écrivains pédagogiques, Paris, F. Nathan, éd. 1956.
- 144 HERBART (J.) - Principales œuvres pédagogiques, Lille et Paris, Alcan et Tallendier, 1894.
- 145 HUBERT (R.) - Traité de pédagogie générale, Paris, P.U.F., 1961.
- 146 HUSSON (L.) - Présentation. Les rapports de la science et de la pratique en pédagogie. Les conditions primordiales d'une recherche pédagogique valable, Bull. soc. A.Binet et T.Simon, 509, 1969, 172-216.
- 147 ILLICH (I.) - Phénoménologie de l'école, Orientations 40, 1971; a, 5-14.
- 148 - Une société sans école, Paris, Seuil, 1971, b.
- 149 JADOULLE (A.) - Le laboratoire pédagogique au travail, Paris, Ed. du Scarabée, 1951.

- 150 KERGOMARD (P.) - L'éducation maternelle dans l'école, Paris, Hachette, 1886.
- 151 KRISHNAMURTI - De l'éducation, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965-1970.
- 152 LABERTHONNIERE (L.) - Théorie de l'éducation, Paris, Vrin, 1935.
- 153 LAFON (R.) - Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1963.
- 154 LANDSHEERE (G.de) - Introduction à la recherche pédagogique, Paris, Colin-Bourrelle, 1966.
- 155 LEGOUX (X.) - De quelques obstacles au développement des études, innovations et recherches dans le domaine de l'éducation, Orientations, 37, 1971.
- 156 LEON (A.) - Formation générale et apprentissage du métier, Paris, P.U.F., 1965.
- 157 LEPAPE (M.C.) - Pédagogie et pédagogies, Paris, Denoël, 1972.
- 158 LEVEQUE (R.) et BEST (F.) - Pour une philosophie de l'éducation, in Traité des sciences pédagogiques, I, Paris, P.U.F., 1969, 81-120.
- 159 LOURAU (R.) - L'illusion pédagogique, Paris, Ed. de l'Epi, 1969.
- 160 - Le complot Institutionnel, Orientations, 34, 1970, 105-120.
- 161 - La contre-institution éducative, Orientations, 38, 1971, 45-61.
- 162 MAKARENKO (A.) - Poème pédagogique, Moscou, Editions des Langues Etrangères, 3 tomes.
- 163 MARCHAND (F.) - Projet éducatif et changement, Orientations, 39, 1971, 65-77.
- 164 MARCHAND (M.) - Le couple de l'éducateur et de l'élève dans leurs relations concrètes, Alger, Université d'Alger, édit. 1954.
- 165 - Hygiène affective de l'éducateur, Paris, P.U.F., 1956.

- 166 MASSON (R.) - Des hommes qu'on livre aux enfants, Paris, R. Laffont, 1953.
- 167 MESNARD (P.) - Éducation et caractère, Paris, P.U.F., 1953, b.
- 168 MEYLAN (L.) - L'école et la personne, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
- 169 MIALARET (G.) - Introduction à la pédagogie, Paris, P.U.F., 1967.
- 170 - Théorie, pratique et recherche en pédagogie, in Traité des sciences pédagogiques, I, Paris, P.U.F., 1969, 121-204.
- 171 MICHAUD (E.) - Pédagogie et anti-pédagogie, Paris, Ed. du Scarabée, 1965.
- 172 MOSSE-BASTIDE (R.M.) - L'autorité du maître, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.
- 173 NAVILLE (P.) - La formation professionnelle et l'école, Paris, P.U.F., 1948.
- 174 PALMADE (G.) - Les méthodes en pédagogie, Paris, P.U.F., 1963.
- 175 PIVETEAU (D.) - L'école meurt, vive l'éducation, Orientations, 39, 1971, 2-6.
- 176 PLANCHARD (E.) - Introduction à la pédagogie, Louvain et Paris, Nauwelaerts, 1969.
- 177 PLANCKE (R.) - Ovide Decroly, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 261-273.
- 178 PROFIT (B.) - La coopération scolaire, Paris, Nathan, 1948.
- 179 RABANT (C.) - L'illusion pédagogique, in L'inconscient, Paris, P.U.F., 1968.
- 180 - La nouvelle illusion de la recherche, Orientations, 33, 1971, 29-43 - 39, 1971.
- 181 RAVIER (A.) - L'éducation de l'homme nouveau, Lyon, Bosc, 1941, 2 tomes.
- 182 REBOUL (O.) - La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., 1971.

- 183 RENAUD (L.-P.) - La vie morale de l'enfant, (Cours moyen, cours supérieur, classe de fin d'études), Charles Lavauzelle et Cie., éd. Paris, Limoges, Nancy, 1952.
- 184 RIOUX (G.) - Education et complémentarité, (quelques aspects), Bull. de psychol. de la Région Centre, 5-6, 1970, 28-31.
- 185 SATRE (E.) - Disciplines d'éveil et activités d'éveil, J. des inst., n° 1, 1971, 21-22.
- 186 SCHMID (J.-R.) - Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, Paris, Maspéro, 1971.
- 187 SCHRAML (W.J.) - Initiation à la pédagogie psychanalytique, Mulhouse, Salvator, 1970.
- 188 SEGUIER (M.) - Pédagogie éducative, Orientations, 40, 1971, 39-43.
- 189 SIMON (J.) - La pédagogie expérimentale, le rôle de l'observation et de la recherche dans l'enseignement et l'éducation, Toulouse, Privat, 1972.
- 190 SNYDERS (G.) - La non-directivité : Est-ce la bonne direction ?, Enfance, 5 Nov.-décem. 1968, 305-351.
- 191 - Non-directivité et révolution pédagogique, Les Amis de Sèvres, 1, 1970, a, 31-35.
- 192 - Peut-il y avoir une attitude de gauche en pédagogie ?, Enfance, Sept-Décemb. 1970, b.
- 193 - Pédagogie progressiste, Paris, P.U.F., 1971, a.
- 194 - Où vont les pédagogies non-directives ? Paris, P.U.F., 1973.
- 195 SPIEL (O.) - La doctrine d'Alfred Adler dans ses implications à l'éducation scolaire, Paris, Payot, 1954.
- 196 SUCHUDOLSKI (B.) - La pédagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabée, 1960.

- 197 VALOT (C.) - La notion de message en pédagogie, Journ. des inst. n° 5, 1971, 3-4.
- 198 VERNE (E.) - L'illusion de la recherche, Orientations, 37, 1971, 3, 1-4.
- 199 VIAL (J.) - De la recherche à la novation, Orientation, 32, 1971, a, 37-55.
- 200 - La pédagogie au ras du sol, Paris, E.S.F., 1973, a.
- 200bis - Pour une pédagogie compensatrice, Orientations, XIII, 46, 1973, b, 37-52.
- 201 WAGNER (B.) - Le pédagogue cerné par les images, Bull. soc. A. Binet et T. Simon, 519, 1971, 54-59.
- 202 WITTWER (J.) - Pour une révolution pédagogique, Paris, Ed. Universitaires, 1968.

B - Histoire de la pédagogie

- 203 ASSA (J.) - L'Antiquité, in Traité des sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, 13-87.
- 204 AVANZINI (G.) - Alfred Binet et la pédagogie scientifique, Paris, Vrin, 1969, b.
- 205 BERTELOOT (C.) et BERTELOOT (M.) - Apport de FREINET, Bull. Soc. A. Binet et T. Simon, 494, 1967, 33-41.
- 206 BIEDERMANN (A.) et TOMASI (T.) - Idéaux pédagogiques européens, 2 tomes, Paris, Larousse, 1970.
- 207 BOVET (P.) - Le génie de Baden Powell, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1943.
- 208 BRUBACHER (J.S.) - John Dewey, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 291-310.
- 209 CALO' (G.) - Maria Montessori, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 311-336.

- 210 CHATEAU (J.)
211 - Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, a.
- Jean-Jacques Rousseau ou la pédagogie de la vocation, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, b, 169-210.
- 212 - Alain, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, c, 337-361.
- 213 - Montaigne psychologue et pédagogue, Paris, Vrin, 1964, b.
- 214 CLAUSSE (A.)
215 - L'évolution des méthodes pédagogiques, L'Education du 27.III.1969, b, 7-10.
- 216 DEBESSE (M.)
217 - Le Moyen-âge, in Traité des sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, 89-190.
- 218 DOMMANGET (M.)
219 - Antonin Cournot, précurseur de la pédagogie expérimentale, L'Education nationale n° 29 de 1959, b.
- 219 DOTTRENS (R.)
220 - La Renaissance, in Traité des sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, 191-265.
- 220 DURKHEIM (E.)
221 - Les grands socialistes et l'éducation, Paris, A. Colin, 1970.
- 221 FILLOUX (J.C.)
222 - Edouard Claparède, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 275-290.
- 222 DURKHEIM (E.)
223 - L'évolution pédagogique en France, Paris, P.U.F., 1938, (2ème éd. 1969).
- 223 FILLOUX (J.C.)
224 - Notes sur Durkheim et la psychologie, Bull. de Psychol. Univ. de Paris, XIX, 1965, 40-51.
- 224 FILTNER (W.)
225 - Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Épi, 1966, 51-64.
- 225 FREINET (E.)
- La pédagogie libertaire de Tolstoï, in Bull. de Psychol., Paris, XXV, 302, 1972, 995-1003.
- Guillaume de Humbolt, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 229-244.
- Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet), Paris, Maspéro, 1968.

- 226 GARCIA HOZ (V.) - Jean-Louis Vivès pédagogue de l'Occident, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 23-44.
- 227 GUILLAUME (J.) - Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée Législative, Imprimerie Nationale, 1889.
- 228 HALPHEN (L.) - Les origines de l'Université de Paris, in Aspects de l'Université de Paris, Paris, A.Michel, Ed. 1949.
- 229 HOTYAT (F.) - Ovide Decroly, son système pédagogique, sa vie, Bull. Soc. A.Binet et T.Simon, 520, 1971, 112-130.
- 230 HUBERT (R.) - Histoire de la pédagogie, Paris, P.U.F., 1948.
- 231 LAVERGNE - Le centenaire de Maria Montessori, Bull.Soc. A.Binet et T.Simon, 520, 1971, 95-108.
- 232 LEGRAND (L.) - L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la Lâycité, Paris, M. Rivière, 1961.
- 233 LEIF(J.) et RUSTIN(G.)- Histoire des Institutions scolaires, Paris, Delagrave, 1954.
- 234 LEON (A.) - Diderot et l'enseignement technique, in Bull. du Laboratoire de pédagogie, Paris, n° 3, 1964, 2-4.
- 235 - La pédagogie au temps des révolutions, Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris, 1970, b ; XXIII, 286, 1082-1098.
- 236 - De la révolution française aux débuts de la III^e République, in Traité des sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, a, 331-378.
- 237 MALLINSON (V.) - John Locke, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 125-143.
- 238 MARGOLIN (J.-C.) - Erasmus par lui-même, Paris, Seuil, 1965.

- 239 MESNARD (P.) - Le cas Diderot, Paris, P.U.F., 1953, a.
- 240 - La pédagogie des jésuites, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, a, 45-107.
- 241 - Rollin forge l'esprit de l'enseignement secondaire, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, b, 145-187.
- 242 MEYLAN (L.) - Henri Pestalozzi, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 211-228.
- 243 MOREAU (J.) - Platon et l'éducation, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 1-22.
- 244 PINLOCHE (A.) - Préface à Herbart, Paris, Lille, Alcan et Tallandier, 1894.
- 245 PIOBETTA (J.-B.) - Jean Amos Comenius, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 109-124.
- 246 PORTEAU s(P.) - Montaigne et la vie pédagogique, de son temps, Paris, Droz, 1935.
- 247 PROST (A.) - L'enseignement en France, 1800-1967, Paris, A.Colin, 1968.
- 248 RIOUX (G.) - L'oeuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius, Paris, Vrin, 1963.
- 249 - Diderot et l'organisation de l'Université, in Bull. du Laboratoire de pédagogie, Paris, n° 3, 1964, 4-8.
- 250 - Troisième centenaire de la mort de Comenius. Quelques aspects de la vie et de l'oeuvre du savant pédagogue, Bull. de Psychol. de la Région Centre, 3, 1971, 42-46.
- 252 - Préface, in Pédagogie sportive par Pierre de Coubertin, Paris, Vrin, 1972, b.
- 253 SAVIOZ (R.) - Georg Kerschensteiner, in Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1961, 245-260.
- 254 SKIDELSKY (R.) - Le mouvement des écoles nouvelles anglaises, Paris, Maspéro, 1972.

- 255 SNYDERS (G.) - La pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècles, Paris, P.U.F., 1965.
- 256 - Les XVII^e et XVIII^e siècles, in Traité des sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, b, 267-330.
- 257 SUCHERE (M.) - La pédagogie de Freinet, Bull. Soc. A. Binet et T. Simon, 794, 1967, 27-32.
- 258 TRAN-TONG - La pensée pédagogique d'Henri Wallon, Paris, P.U.F., 1969.
- 259 VERGER (J.) - Les universités au Moyen-âge, Paris, P.U.F., 1973.
- 260 VIAL (F.) - La doctrine d'éducation de J.J. Rousseau, Paris, Delagrave, 1920.
- 261 - Diderot et la pédagogie familiale, in Bull. du Laboratoire de pédagogie, Paris, n°3, 1964, 8/10.
- 262 - L'époque contemporaine, in Traité des Sciences pédagogiques, II, Paris, P.U.F., 1971, t., 379-511.
- 263 VILLEY (P.) - L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau, Paris, Hatchette, 1911.
- 264 WALLON (H.) - Introduction à l'Emile de J.J. Rousseau, Paris, E.S.F., 1958.
- 265 WATSON (F.) - J.L. Vivès : De ratione studii puerili, Educational Times, Oct. 1907, Sept. 1909.
- 266 WEHRMULLER (T.) et DUROC (M.F.) - J. Dewey et C. Rogers, Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris, 1971, XXIV, 292, 799-811.
- 267 YVIN (R.) - Evolution de la pédagogie Freinet vers l'auto-gestion, Bull. Soc. A. Binet et T. Simon, 501, 1968, 77-81.

C - Pédagogie psychologique

- 268 ANDREY (B.) et LE MEN (J.) - La psychologie à l'école, Paris, P.U.F., 1968.
- 269 BONBOIR (A.) - La pédagogie correctrice, Paris, P.U.F., 1970.
- 270 CAILLAT (R.) - Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître, Paris, P.U.F., 1954.
- 271 CHATEAU (J.) - Psychologie de l'éducation, Paris, Vrin, 1970.
- 272 CLAPAREDE (E.) - Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Genève, Künding, éd. de 1916.
- 273 - Psychologie et pédagogie expérimentale, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1945 (1ère éd. 1905).
- 274 - Les méthodes en psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952.
- 275 - L'école sur mesure, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967.
- 276 COUSINET (R.) - Leçons de pédagogie, Paris, P.U.F., 1950.
- 277 - La formation de l'éducateur, Paris, P.U.F., 1952.
- 278 DECROLY (O.) et MONCHAMP (Mlle.) - L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
- 279 DELONCLE (J.) - Orientations nouvelles de la psycho-pédagogie, Toulouse, Privat, 1972.
- 280 DENIS-PRINZHORN (M.) et GRIZE (J.-B.) - La méthode clinique en pédagogie, in Psychologie et épistémologie génétique, thèmes piagétians, Paris, Dunod, 1966, 319-325.
- 281 DEMARET (M.) et DRUEL (M.) - La créativité (psychopédagogie de l'invention), Ed. Clé, 1970.

- 282 DEWEY (J.) - L'école et l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953.
- 283 - Education et expérience, Paris, A.Collin, 1968.
- 284 DOTTRENS (R.) - L'enseignement individualisé, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1936.
- 285 EVANS (K.) - L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts, Paris, E.S.F., 1971.
- 286 IMBERT (A.M.) - Techniques audio-visuelles et rénovation pédagogique, Bull. Soc. A.Binet et T.Simon, 519, 1971, 60-71.
- 287 LEON (A.) - Psychopédagogie de l'orientation professionnelle, Paris, P.U.F., 1957.
- 288 - Pédagogie de l'alternance et rythmes psychologiques, l'Education du 24.X.1968, 7-9.
- 289 LERBET (G.) - L'âge d'admission à l'école primaire, Bull. Soc., A.Binet et T.Simon, 498, 1967, d, 167-170.
- 290 LURÇAT (L.) - Individualisation de la pédagogie et sélection, Orientations, 39, 1971, a, 79-86.
- 291 - Créativité ou sens de l'action ? Reflexions sur des problèmes de pédagogie pré-élémentaire, Orientations, 40, 1971, b, 45-55.
- 292 MAER (R.) - Les "techniques Freinet" et la psychologie de l'enfant, Bull. Soc. A.Binet et T.Simon, 494, 53-61.
- 293 MAUVOISIN (M.) et - Réussite scolaire et développement verbal,
MERCIER (N.) Orientations, 40, 1971, 73-85.
- 294 MIALARET (G.) - Nouvelle pédagogie scientifique, Paris, P.U.F., 1954.
- 295 - L'enseignement des mathématiques, Etudes de pédagogie expérimentale, Paris, P.U.F., 1964.

- 296 MIALARET (G.) - La psychologie de l'éducateur, in Traité de psychologie appliquée, sous la direction de M. REUCHLIN, fasc. I, Paris, P.U.F., 1971, 55-103.
- 297 MIALARET (G.) et Coll. - Education nouvelle et monde moderne, Paris P.U.F., 1966.
- 298 MONTESSORI (M.) - L'enfant, Desclées de Brower puis Gonthier, 1936 et 1964.
- 299 - Pédagogie scientifique, Paris, E.S.F., 1970.
- 300 NEILL (A.S.) - Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1970.
- 301 - La liberté - pas l'anarchie, Paris, Payot, 1971.
- 302 PIAGET (J.) - Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques, Encyclopédie française, XV, 26, 14-16, XV, 1^{re}, 1-13, 1959.
- 303 - Pédagogie et psychologie, Paris, Denoël, 1969.
- 304 - Où va l'éducation ?, Paris, Denoël, Gonthier, 1972, b.
- 305 RIOUX (G.) et CHAPPUIS (R.) - Les bases psycho-pédagogiques de l'éducation corporelle, Paris, Vrin, 1968.
- 306 - Eléments de psychopédagogie sportive, Paris, Vrin, 1972.
- 307 SKINNER (B.F.) - La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Ch. Dessart, 1968.
- 308 VIAL (M.) - Les mauvais élèves, Paris, P.U.F., 1970.
- PLAISANCE (E.) et BEAUVAIS (J.)
- 309 WALLON (H.) - L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement, Pour l'ère nouvelle, 1946, a, n° 1, 5-6.
- 310 WITTWER (J.) - L'explication de textes dans l'éducation littéraire, Orientations, 38, 1971, 97-109.

- 311 WITTWER (J.) - Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale, Neuchâtel, Delachaux et Reptell, 1964.

D - Pédagogie psycho-sociale.

- 312 A.R.I.P. - Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966.
- 313 BALL (R.) - Pédagogie de la communication, Paris, P.U.F., 1971.
- 314 BANY (M.A.) et JOHNSON (L.V.) - Dynamique des groupes et éducation, Paris, Dunod, 1969.
- 315 BRUGIDOUX (J.P.) - Modèles d'intervention éducative dans la dynamique d'un groupe d'adolescents en situation scolaire, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 147-170.
- 316 CAPUL (M.) - Les groupes rééducatifs, Paris, P.U.F., 1969.
- 317 CHAPPUIS (R.) - Le problème de la relation pédagogique, Bull. de psychol. de la région Centre, 4, 1971, 31-33.
- 318 DURANDIN (G.) - Enseignement traditionnel et techniques Freinet, réflexions d'un psycho-sociologue, Bull. Soc. A.Binet et T.Simon, 501, 1968, 55-76.
- 319 FERRY (G.) - Mutation de la fonction enseignante, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 17-30.
- 320 - Matériaux pour un débat sur la non-directivité, Les amis de Sèvres, 1, 1970, a, 7-16.
- 321 - Les équivoques de la non-directivité, Les amis de Sèvres, 1, 1970, b, 25-30.
- 322 - La pratique du travail de groupe, Paris, Dunod, 1970, c.

- 323 FERRY (G.) et
CHAIX (M.L.)
- 324 FERRY (G.) et
LEGER (Y.)
- 325 FILLIUX (J.C.)
- 326
- 327
- 328 GRIP
- 329 GUILLAUMIN (J.)
- 330 GUYOT (Y.)
- 331 HAMELINE (D.) et
DARDELIN (M.J.)
- 332 HERBERT (E.L.)
- 333
- Les mécomptes de la sollicitude, cinq mois dans une classe de transition, Paris, Bull. de Psychologie, 1971, XXIV, 292, 722-736.
 - La recherche-intervention dans une classe de bème, Orientations, 37, 1971, 25-36.
 - Techniques audio-visuelles et pédagogie de groupe, Bull. de Psychol. Univ. de Paris, XIX, 244, 1965, 56-61.
 - Pédagogie et groupe, Paris, Bull. de Psychol., 1969, 1970, XXIII, 282, 283, 284, 428, 439, 502, 511, 659-669.
 - Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation, Orientations, 37, 1971, 5-23.
 - Le groupe pour la rénovation des institutions pédagogiques, in Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes, Paris, E.S.F., 1972, 137-151.
 - Aspects de la relation maître-élève, Bull. Soc. A.Binet et T. Simon 472, 1963, 1-17.
 - Relations Professeur-Etudiants, Etude expérimentale des rapports professeur-élèves au travers des attitudes à l'égard de l'espace pédagogique, Paris, C.D.U., 1970.
 - La liberté d'apprendre, Paris, Ed. Ouvrières, 1967.
 - La situation scolaire, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, a, 31-49.
 - Utilisation des techniques de groupes dans la préparation à l'enseignement, in pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, b, 197-217.

- 334 JOURNET (G.) - La relation au savoir ou Réflexions sur le statut psychologique de la pédagogie, Bull. de la Soc. A. Binet et T. Simon, 526, LXXII, 1972, 112-120.
- 335 RAYE (B.) et ROGERS (I.) - Pédagogie de groupe, Paris, Dunod, 1971.
- 336 LAPASSADE (G.) - Fonction pédagogique du T. group, Bull. de Psychol. de l'Université de Paris, XII, 1958-59, 158-161, 429-436.
- 337 LERBET (G.) - Introduction à une pédagogie démocratique, Paris, Ed. du Centurion, 1971, 2.
- 338 LEROY (G.) - Le dialogue en éducation, Paris, P.U.F., 1970.
- 339 LOBROT (M.) - La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villard, 1966.
- 340 - Vers une science de l'éducation, La Loupe, (28), Sources de l'éducation, 1968.
- 341 - Priorité à l'éducation, Paris, Payot, 1973.
- 342 MAISONNEUVE (J.) - Le problème des attitudes dans la fonction et la formation pédagogique, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 55-76.
- 343 MENG (H.) - Contrainte et liberté dans l'éducation, (la sanction dans la relation éducative), Toulouse, Privat, 1968.
- 344 PAGES (M.) - Une expérience pédagogique en milieu universitaire, in Pédagogie et Psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 171-186.
- 345 PALMADE (G.) - Introduction à la pédagogie de l'étude des problèmes, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 255-269.
- 346 PERETTI (A. de) - Carl Rogers et l'orientation non directive en pédagogie, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, 2, 101-116.

- 347 PERETTI (A. de) - Relations entre directeurs, professeurs et élèves, in Pédagogie et Psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, b, 219-228.
- 348 - Notes sur éducation et autorité, in Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, c, 307-322.
- 349 - Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive, Paris, Ed. de l'Epi, 1967.
- 350 - Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Ed. de l'Epi, 1969.
- 351 - Quelle pédagogie, quels professeurs ?, in Changer l'école, Paris, Ed. de l'Epi, 1970, a, 35-48.
- 352 - Quelques propos sur la non-directivité, Les Amis de Sèvres, 1970, b, 19-24.
- 353 PORTNOY (H.) - Demain la pédagogie, Paris, Magnard, 1968.
- 354 ROGERS (C.) - Liberté pour apprendre ?, Paris, Dunod, 1972.
- 355 ROSENTHAL (R.A.) et JACOBSON (L.) - Pygmalion à l'école, Tournai, Casterman, 1971.
- 356 VASQUEZ (A.) et OURY (F.) - Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro, 1968.
- 357 - Où va la pédagogie institutionnelle ?, Orientations, 34, 1970, 59-88.
- 358 VIAL (J.) - Non dirigisme et autogestion scolaire, Les Amis de Sèvres, 3, 1968, a, 51-55.

IV - PSYCHOLOGIE.

A - Psychologie générale.

- 359 ADLER (A.) - L'enfant difficile, Paris, Payot, 1949.
- 360 - Le sens de la vie, Paris, Payot, 1950.
- 361 AEPPLI (E.) - Psychologie du conscient et de l'inconscient, Paris, Payot, 1953.

- 362 ALLPORT (G.W.) - Structure et développement de la personnalité, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1970.
- 363 AMADO-LIVY-VALENSI (E.) - Les voies et les pièges de la psychanalyse, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 364 ANDREWS (F.G.) - Méthodes de la psychologie, 2 vol., Paris, P.U.F., 1952.
- 365 BAUDOIN (C.) - De l'Instinct à l'esprit, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970.
- 366 BINET (A.) - Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion, 1911.
- 367 CANTOR (N.) - The teaching - Learning process, New-York, Holt Rinehart et Wintson, 1953.
- 368 CATTELL (R.B.) - The scientific Analysis of personality, Harmondsworth, Penguin Books, 1965.
- 369 DURANDIN (G.) - Les fondements du mensonge, Paris, Flammarion, 1972.
- 370 EHRLICH (S.) - Le comportement verbal, Paris, Dunod, 1970.
- 371 EYSENCK (H.J.) - Les dimensions de la personnalité, Paris, J.T.F., 1957.
- 372 FERRE (A.) - Les tests à l'école, Paris, Bournellier, 1954.
- 373 FILLOUX (J.C.) - La personnalité, Paris, P.U.F., 1963.
- 374 FRAISSE (P.) - L'évolution de la psychologie expérimentale, in "Traité de psychologie expérimentale", fasc. 1, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET Paris, P.U.F., 1963, a, 61-70.
- 375 - La méthode expérimentale, in Traité de psychologie expérimentale, fasc. 1, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, 1963, b, 71-120.
- 376 - Les émotions, in Traité de psychologie expérimentale, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., V, 1963, c, 83.
- 377 - La psychologie expérimentale, Paris, P.U.F., 1966.

- 378 FRAISSE (P.) et
VAUTREY (P.)
 - The influence of age, sex and a specialized training on vertical-horizontal illusion, Quat. exp. Psychol. VIII, 1956, 114-120.
- 379 FREINET (C.)
 - Essai de psychologie sensible, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.
- 380 FREUD (S.)
 - Abrégé de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, (5ème édit.).
- 381
 - Malaise dans la civilisation, Paris, P.U.F., 1971.
- 382 GEETS (C.)
 - Psychanalyse et morale sexuelle, Paris, Ed. Universitaires, 1970.
- 383
 - Mélanie Klein, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 384 GUILLAUMIN (J.)
 - La dynamique de l'examen psychologique, Paris, P.U.F., 1965.
- 385
 - La genèse du souvenir, Paris, P.U.F., 1968.
- 386 HANNOUN (H.)
 - L'attitude non-directive de Carl Rogers, Paris, E.S.F., 1972.
- 387 ITARD (J.)
 - Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron, In Les enfants sauvages, Paris, 10/18, 1960.
- 388 JANET (P.)
 - De l'angoisse à l'extase, Paris, Alcan, 1928.
- 389 JODELET (F.)
 - L'association verbale, In Traité de psychologie expérimentale, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., VIII, 1965, 93-137.
- 390 JUNG (C.G.)
 - Types psychologiques, Paris, Buchet-Chastel, 1958.
- 391
 - Psychologie et éducation, Paris, Buchet-Chastel, 1963.
- 392
 - Dialectique du moi et de l'inconscient, Paris, Gallimard, 1964.
- 393 KLEIN (M.)
 - Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1972.
- 394 LACAN (J.)
 - Ecrits I et A, Paris, Seuil, 1966.

- 395 LE NY (J.F.) - Le conditionnement, Paris, P.U.F., 1961.
- 396 LERBET (G.) - La dominance latérale, l'Année psychologique, Paris, LXV, 2, 1965, 411-438.
- 397 - La nouvelle échelle métrique de l'intelligence, Bull. Soc. A. Binet et T. Simon, 495, 1967; c, 1966.
- 398 LE SENNE (R.) - Traité caractérologique, Paris, P.U.F., 1945.
- 399 LEWIN (K.) - A dynamic theory of personality, New York, Mac Graw Hill, 1935.
- 400 MARQUET (P.B.) - ROGERS, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 401 MAUCO (G.) - Psychanalyse et éducation, Paris, Aubier, Montaigne, 1967.
- 402 - La grande peur des adultes, L'Education du 1.V.1969, 7-9.
- 403 - La Paternité, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 404 MEILI (R.) - La structure de la personnalité, in Traité de Psychologie expérimentale, sous la direction de P.FRAISSE et J.PIAGET, Paris, P.U.F., 1963, 155-226.
- 405 MENDEL (G.) - La révolte contre le père, Paris, Payot, 1968.
- 406 - La crise des générations, Paris, Payot, 1969.
- 407 - Pour décoloniser l'enfant, Paris, Payot, 1971.
- 408 MERLEAU-PONTY (M.) - Cours à la Sorbonne, Bull. de Psychol., Université de Paris, XVIII, 236, 1964.
- 409 - La structure du comportement, Paris, P.U.F., 1967.
- 410 MOUNIER (E.) - Traité du caractère, Paris, Seuil, 1947.
- 411 MUCCHELLI (R.) - La caractérologie à l'âge scientifique, Paris, Dunod, 1961.
- 412 MURRAY (H.A.) - Exploration de la personnalité, Paris, P.U.F., 2 tomes, 1954.

- 413 NUTTIN (J.)
 - La motivation, in Traité de psychologie expérimentale, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIACET, Paris, P.U.F., V, 1963, 1-82.
- 414
 - La structure de la personnalité, Paris, P.U.F., 1968.
- 415 ODIER (C.)
 - L'angoisse et la pensée magique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947.
- 416 OSBORN (A.F.)
 - L'imagination constructive, Paris, Dunod, 1965.
- 417 OSGOOD (C.E.)
 - Method and theory in experimental psychology, (Chapitre sur le langage), New York, Oxford Univ. press, 1953.
- 418 PALMIER (J.M.)
 - Lucan, Paris, Edit. Univ., 1969.
- 419 PIJCHOT (P.)
 - Les tests mentaux, Paris, P.U.F., 1959.
- 420
 - Préface de Bloch et Niederoffer, 1963.
- 421 PIERON (H.)
 - Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1957.
- 422 REUCHLIN (M.)
 - Histoire de la Psychologie, Paris, P.U.F., 1967.
- 423
 - Les méthodes en psychologie, Paris, P.U.F., 1969.
- 424 RIOUX (G.)
 - Philosophie du corps, Bull. de psychol. de la région Centre, 1, 1969, a, 25-32.
- 425
 - Objectivité et subjectivité, Bull. de Psychologie de la Région Centre, 1, 1972, a, 49-51.
- 426 RIOUX (G.) et CHAPPUIS (R.)
 - L'équipe dans les sports collectifs, Paris, Vrin, 1967.
- 427 ROCHEDIEU
 - C.G. Jung, Paris, Seghers.
- 428 ROGERS (C.)
 - Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1967.
- 429
 - Auto-biographie, Paris, Ed. de l'EpI, 1971, b.
- 430 SHELDON (W.H.)
 - Les variétés du tempérament, Paris, P.U.F., 1951.

- 431 SKINNER (B.F.) - Science and human behavior, New York, the Mac Millan Company, 1953.
- 432 SMALL (L.) - Personality Determinants of vocational choice, Psych. monog. LXVII, 351, 1953, 1-21.
- 433 TABA (H.) et NOEL (E.) - Action Research : a case Study, Washington, N.E.A., 1957.
- 434 THIBAUT-LAULAN (A.M.) - Le langage de l'image, Paris, Ed. Univers., 1971.
- 435 THORNDIKE (E.L.) - Adult learning, New York, The Mac Millan Co. 1928.
- 436 URBAIN (A.) - Le dressage des animaux, in Traité de Psychologie appliquée, IV, Paris, P.U.F., 1965, p. 47-95a.
- 437 WECHSLER (D.) - La mesure de l'intelligence de l'adulte, Paris, P.U.F., 161.
- 438 WERTHAM (F.) - The Brain as an Organ, New York, 1934.
- 438bis WOODWORTH (R.S.) - Psychologie expérimentale, Paris, P.U.F., 1949.

B - Psychologie génétique.

- 439 BALDWIN (J.M.) - Le développement mental chez l'enfant et dans la race, Paris, Jean, 1937.
- 440 BALDWIN (A.L.), KALHORN (J.) et BREESE (F.H.) - Patterns of parent behavior, Psych. Monogr., 1945, LVIII, 268, 1 - 75.
- 441 BOURJADE (J.) - L'intelligence et la pensée de l'enfant, Paris P.U.F., 1937.
- 442 BURSTIN (J.) - L'évolution psycho-sociale de l'enfant de 10 à 13 ans, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.
- 443 CARMICHAEL (L.) - Manuel de psychologie de l'enfant, 3 tomes, Paris, P.U.F., 1952.

- 444 CASABIANCA (R.M. de) - Sociabilité et loisirs chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
- 445 CHATEAU (J.) - L'enfant et le jeu, Paris, Ed. du Scarabée, 1950.
- 446 - Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Introduction à la pédagogie, Paris, Vrin, 1955.
- 447 - L'enfant et ses conquêtes, Paris, Vrin, 1960.
- 448 - Qu'est ce qu'un enfant ?, in Psychologie de l'enfant, Paris, Bourrellier, 1961, d, 16-19.
- 449 CHOMBARD de LAUWE (M.J.) - L'enfant et ses besoins culturels dans la cité contemporaine, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 111-134.
- 450 COLLIGNON (M.) - La notion d'"histoire pubertaire" et son importance dans la psychologie de l'adolescence, Enfance, 4-5, 1958, 329-351.
- 451 COUSINET (R.) - La vie sociale des enfants, Paris, Ed. du Scarabée, 1959.
- 452 DEBESSE (M.) - Les étapes de l'éducation, Paris, P.U.F., 1952.
- 453 - L'adolescence est-elle une crise ?, Enfance, 4-5, 1958, 287-302.
- 454 - L'adolescence, Paris, P.U.F., 1959, a.
- 455 DESCOEUDRES (A.) - Le développement de l'enfant de deux à sept ans, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
- 456 DESTOMBES (C.) - L'adolescent et ses relations familiales, in L'adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 151-169.
- 457 DROZ (R.) et RAHMY (M.) - Lire Piaget, Bruxelles, ch. Dessart, 1972.
- 458 EVRARD-CHMIELNISKI (E.) - Syndrôme d'inertie fataliste et de découragement chez certains adolescents, Enfance, 45, 1958, 419-438.

- 459 GESELL (A.), ILG (F.L.) - L'adolescent de dix à seize ans, Paris, P.U.F., 1965.
et JAMES (L.B.)
- 460 GESELL (A.) et ILG (F.L.) - L'enfant de cinq à dix ans, Paris, P.U.F., 1959.
- 461 GRAFFAR (M.) - L'influence des facteurs sociaux sur la croissance et le développement de l'enfant, Les carnets de l'enfance, 15, UNICEF, 1971, 23-35.
- 462 GUILLAUME (P.) - L'imitation chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1956, (1ère éd. 1925).
- 463 GUILLUY (P.) - L'évolution des composantes du psychisme adolescent, in L'adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, a, 111-127.
- 464 HURLOCK (E.) - Developmental Psychology, New York, Toronto, Londres, Mc Graw Hill Cy, 1959.
- 465 ISAACS (S.) - Social Development in Young Children, Londres, G. Routledge, ed. 1933.
- 466 JACCARD (R.) - L'adolescence, Genève, Ed. du Mont-Blanc, 1969.
- 467 KERSTENBERG (E.de) - L'identité et l'identification chez les adolescents, la psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., V, 2, 441-452.
- 468 LERDET (G.) - Etude génétique de la latéralisation, Bull. de Psychol. de l'Université de Paris, XXII 277, 1969, a, 897-900.
- 469 - La latéralité chez l'enfant et l'adolescent, Paris, Ed. Universitaires, 1969, b.
- 470 MAC CARTHY (D.) - Le développement du langage chez l'enfant, in Manuel de psychologie de l'enfant sous la direction de L. CARMICHAEL, 1952, II, 751-916.
- 471 MALRIEU (P.) - Les émotions et la personnalité de l'enfant, Paris, Vrin, 1952.
- 472 - La vie affective de l'enfant, Paris, Ed. du Scarabée, 1956.

- 473 MALSON (L.) - Les enfants sauvages, Paris, 10/10, 1964.
- 474 MEDICI (A.) - L'âge de l'enfant et l'école du caractère, Paris, 10/10, P.U.F., 1940.
- 475 MUCCHIELLI (K.) - La personnalité de l'enfant, Paris, E.S.F., 1972.
- 476 NIELSEN (R.F.) - Le développement de la sociabilité chez l'enfant, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.
- 477 OSTERRIETH (P.) - Introduction à la psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1957.
- 478 PARROT (P.) et GUENEAU (M.) - Les gangs d'adolescents, Paris, P.U.F., 1959.
- 479 PIAGET (J.) - Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1924, (6ème édit. 1967).
- 480 - Le jugement moral chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1932, (3ème édit. 1979).
- 481 - La naissance de l'intelligence, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, (6ème édit. 1970).
- 482 - La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1945, (4ème édit. 1968).
- 483 - Six études de psychologie, Genève, Gonthier, 1964.
- 484 - Problèmes de psychologie génétique, Paris, Denoël Gonthier, 1972, a.
- 485 PIAGET (J.) et INHELDER (B.) - Le développement des quantités physiques chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1941.
- 486 - De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Paris, P.U.F., 1955.

- 487 FINGLE (J.) et
SZENTAGH (G.) - La genèse du nombre chez l'enfant, Neuchâtel
Delachaux et Niestlé, 1961, (2ème
édit., 1970).
- 488 FOLET (J.) et
FEL (A.M.) - Le développement chez l'enfant de l'idée de
justice et des relations avec l'étranger,
Bull. Inst. Soc. Scienc. soci. UNL 20, 1961,
1961, 105-71.
- 489 FOLET (J.) et
FELDER (B.) - La psychologie de l'enfant, Paris, P.U.F.,
1961.
- 490 REYMOND-RIVIER (G.) - Choix sociométriques et motivations, Neuchâtel,
Delachaux et Niestlé, 1961.
- 491 - Le développement social de l'enfant et de
l'adolescent, Bruxelles, Ch. Dessart, 1965.
- 492 ROCHEBLAVE-SPELLE (A.M.) - L'adolescent et son monde, Paris, Ed. Uni-
versitaires, 1969, 1.
- 493 SANSEN (R.) - Les relations des adolescents entre eux : amiti-
tés, fiançailles, in L'Adolescence, Paris,
Blou et Gay, 1964, 243-270.
- 494 WALL (W.D.) - Les facteurs sociaux et affectifs dans le re-
tard scolaire, Enfance, 2, 1954, 11-129.
- 495 WALLON (H.) - L'hygiène physique et mentale de l'enfance,
Bull. Soc. Fr. Pédagogie, 85, 1948, b, 54-62.
- 496 - Préface, Enfance, 1, 1948, c, 5-7.
- 497 - Préface, in la psychologie de l'enfant normal
et anormal, d'après l'oeuvre du Dr. DECROLY
Bruxelles R. Stoens, 1948, d.
- 498 - Les origines du caractère de l'enfant, Paris,
P.U.F., 1949, (2ème édité.).
- 499 - L'évolution psychologique de l'enfant, Paris,
A. Colin, 1962.
- 500 - Niveaux et fluctuations du moi, Evol. psychiâ-
tr. 1956, in Enfance, 1-2, 1963, 87-97.
- 501 - De l'acte à la pensée, Paris, Flammarion, 1970.

- 502 WITTWER (J.) - Les fonctions grammaticales chez l'enfant, Sujet-objet-attribut, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.
- 503 ZAZZO (B.) - Etude différentielle de l'image de soi chez les adolescents, *Enfance*, 4-5, 1958, 353-379.
- 504 - Psychologie différentielle de l'adolescence, Paris, P.U.F., 1966.
- 505 ZAZZO (R.) - Les jumeaux, le couple et la personne, 2 tomes, Paris, P.U.F., 1960.
- 506 et 506bis - Conduites et conscience, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1er tome, 1962, 2ème tome, 1968.
- 507 ZAZZO (R.) et HURTIG (M.-C.) - La mesure de développement psycho-social (1966) in Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, II, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 728-841.
- 508 ZEBROWSKA (M.) - Les facteurs du développement psychique des adolescents, *Enfance*, 4-5, 1958, 303-313.

C - Psychologie gérontologique.

- 509 AJURIAGUERRA (J.de), DIAS CORDIERO (J.), STEEB (U.), FOT(K.), TISSOT (R.) et RICHARD (J.) - A propos de la désintégration des capacités d'anticipations des déments dégénérés du grand âge, *Neuro-psychologia*, 1969, 7, 301-311.
- 510 AJURIAGUERRA (J.de), REGO (A.), RICHARD (J.) et TISSOT (R.) - Psychologie et psychométrie du vieillard, confrontation psychiat., 1970, 27-37.
- 511 AJURIAGUERRA (J.de), REY-BELLET-MULLER (M.) et TISSOT (R.) - A propos de quelques problèmes posés par le déficit des vieillards atteints de démence d g n ratrice en début d'évolution, *Cortex*, 1964, I, 103-132.

- 512 AJURIAGUERRA (J. de), - De l'application des méthodes de la psychologie génétique à l'étude de l'évolution des fonctions cognitives dans l'âge avancé, RICHARD (J.) et TISSOT (R.) gérontologie, 3, 1972, 17-24.
- 513 AJURIAGUERRA (J. de), - Application clinique de la psychologie génétique, in Psychologie et épistémologie génétique thèmes piagétiens, Paris, Dunod, 1966, 333-338.
- 514 BURCH (G.) et COLLOT (C.) - Les personnes âgées dans leur ville, Paris, C.I.G.S., 1972.
- 515 COLLOT (C.) - Les attitudes des personnes âgées en habitat collectif, gérontologie, 3, 1972, 32-36.
- 516 CONRAD (H.S.) et JONES (H.E.) - The growth and decline of intelligence, Genet. Psych. Monograph, 1933, 260-261.
- 517 KNOCKAERT (R.) - Bilan médical d'une résidence de la CNRO, bilan somatique, approche psychique : réactions d'adaptation des résidents, gérontologie, 3, 1972, 55-59.
- 518 MABLOWSKI (J.) - L'activité professionnelle aux âges élevés, population, 1, 1972, 51-67.
- 519 PACAUD (S.) - Psychologie génétique et gérontologie, Le commencement de la fin : vieillissons-nous dès la naissance ?, Psychol. Française, 1965, 4, 10. 309-335.
- 520 PICARD (M.) - Les états de détérioration et de régression, gérontologie, 3, 1972, 9-14.
- 521 SINCLAIR (H.), BOEHME (M.) TISSOT (R.) et AJURIAGUERRA (J. de) - Quelques aspects de la désintégration des notions de temps à travers des épreuves morphosyntaxiques de langage et à travers des épreuves opératoires chez les vieillards atteints de démence dégénérative, Bull. Psych. 1966, XIX, 247, 745-751.

- 522 TASSART (M.) - Un vieillard heureux : Pablo Cazals, gérontologie, 1, 1972, a, 65-68.

- 522bis - La peinture conserve, gérontologie, 3, 1972, b, 67-69.

D - Psychologie pathologique.

- 523 BENDA (P.) et TALENGHANI (M.) - L'alcoolique d ngereux et les siens, Annales Médico-Psychol. 1, 2, 1966, 193-226.

- 524 CLAVREUL (J.) - La parole de l'alcoolique, la psychanalyse, V, 1959, 257-280.

- 525 Divers - Les enfants et les adolescents inadaptés, Paris, Bourrellet, 1966.

- 526 FAVEZ-BOUTONNIER (J.) - Le rôle de la psychologie dans la rééducation de l'enfant inadapté, in Traité de psychologie appliquée, IV, Paris, P.U.F., 1955, 907-924.

- 527 GORI (R.C.) et BONDOUX (A.) - Le vécu de l'alcoolique, Paris, Ed. Univers, 1970.

E - Psychologie sociale.

- 528 ANZIEU (D.) - Etude psychanalytique des groupes réels, Temps modernes, 242, 1966, 56-73.

- 529 ANZIEU (D.) et MARTIN (J.-Y.) - La dynamique des groupes restreints, Paris, P.U.F., 1968.

- 530 BALES (R.F.) - Interaction process-analysis : a method for the study of small group, Cambridge Mass, Addison Wesley, 1950.

- 531 - Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 263-277.

- 532 BALINT (M.) - Le médecin, son malade et la maladie, Paris, Payot, 1960.
- 533 BASS (B.-H.) - Leadership: Psychology and organizational behavior, Harper, New York, 1960.
- 534 BAUMGARTEL (H.) - Leadership, motivations, and Attitudes in Research laboratories, J. Soc. Issues, 1956, VII, 41-71.
- 535 BAVELAS (A.) - Réseaux de communication au sein des groupes placés dans des conditions expérimentales de travail, in La science politique aux U.S.A., cahier de la Fond. des Sc. Polit., 19, Paris, A. Colin, t. 1951, 135-196.
- 536 BION (R.K.) - Recherches sur les petits groupes, Paris, F.U.F., 1965.
- 537 BLAU (F.) - La dynamique de la bureaucratie in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 481-492.
- 538 BRUNWIK (E.),
LEVINSON (D.) et
SANFORD (N.) - La personnalité anti-démocratique, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 3 - 22.
- 539 CAMILLERI (C.) - De quelques avatars de l'utilisation de modèles étrangers dans les sociétés du tiers-monde, in Psychologie Française, 1969, XIV, 3, 229-254.
- 540 CARTER (J.H.) - Military leadership, Mil. Rev. 1952, 32, 14-18.
- 541 COSEK (L.) - Les fonctions des conflits sociaux, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 433-497.
- 542 CRESSEY (D.) - La réalisation d'un objectif non formulé, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 344-352.

- 543 DAVAL (R.),
BOURRICAUD (F.)
DELAMOTTE (Y.) et
DORON (R.) - Traité de psychologie sociale, 2 vol. , Paris,
P.U.F., 1960.
- 544 DEUTSCH (M.) et
KRAUSS (R.M.) - Les théories en psychologie sociale, Paris et
la Haye, Mouton, 1972.
- 545 DULONG (R.) - Effets psycho-sociaux de la participation à
une structure de décision, Orientations, 1972,
44, 7-10.
- 546 DURAND-DASSIER (J.) - Structure et psychologie de la relation,
Paris, Ed. de l'Epi? 1969.
- 547 FESTINGER (L.) et
KATZ (D.) - Les méthodes de recherches dans les sciences
sociales, 2 vol., Paris, P.U.F., 1959.
- 548 FLAMENT (C.) - Influence des changements de réseaux de commu-
nications dans les performances de groupe,
Psychol. Franç., 1, 1, 1956, 12-13.
- 549 - Performance et réseaux de communication, Bull.
du CERP, VII, 2-3, 1958, 97-106.
- 550 - Les processus de communications, in Traité
de psychologie expérimentale, fasc. IX, sous
la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris,
P.U.F., 1965, a, 171-270.
- 551 - Réseaux de communication et structure de grou-
pe, Paris, Dunod, 1965, b.
- 552 FOULKES (S.H.) et
ANTHONY (E.J.) - Group psychotherapy, The psychoanalytic
Approach, Harmond-Sworth, Peguin Books, 1965.
- 553 FRENCH (J.) et
RAVEN (O.) - Des bases du pouvoir social, in Psychologie
sociale, Paris, Dunod, 1965, 359-375.
- 554 FROMM (E.) - Escape from freedom, New York, Rinehart,
1941.
- 555 - The sane society, New York, Rinehart, 1955.
- 556 - Le caractère social, in Psychologie sociale,
Paris, Dunod, 1965, 36-39.

- 557 HEISE (G.-A.) et MILLER (G.-A.) - Problem solving by small group using various communication nets, J. of Ab. Soc. Psychol., 46, 1952, 327-335.
- 558 HYMAN (H.) - Les systèmes de valeurs de différentes classes sociales, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 422-447.
- 559 JAKES (E.) - The changing culture in a factory, Londres, Tavistock, 1951.
- 560 - Systèmes sociaux en tant que défense contre l'anxiété in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 546-565.
- 561 JENNINGS (H.H.) - Structure of leadership, Development and sphere of influence, Sorsmetry, 1937, 91-143.
- 562 - Leadership and isolation, a study of personality in interpersonal relations, Longmans Green, New York, 1943.
- 563 LAMBERT (R.) - Autorité et influence sociale, in "Traité de psychologie expérimentale", fasc. IX, sous la direction de P. FRAISSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., 1965, 59-100.
- 564 LAPASSADE (G.) - Groupes, organisations et institutions, Paris, Gonthier Villars, 1967.
- 565 LEAVITT (H.) - Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d'un groupe, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 293-316.
- 566 LE BON (D.) - Essais d'enseignement non-directif, in Pédagogie et Psychologie des groupes, Paris, ed. de l'Ecl, 1966, 117-166.
- 567 LEVY (A.) - Psychologie sociale, 2 tomes, Paris, Dunod, 1965.
- 568 - Analyse critique du groupe d'évolution et ses développements récents, Connexions, 1972, 1-2, 13-42.

- 569 LEWIN (K.) - Psychologie dynamique, Paris, P.U.F., 1959.
- 570 - Décisions du groupe et changement social in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 496-519.
- 571 LINTON (R.) - Concept du rôle et de statut social in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 329-333.
- 572 - Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1959.
- 573 LIPPITT (R.) et WHITE (R.) - Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 278-292.
- 574 MAC CLEERY (R.) - Changement de politique dans l'administration d'une prison, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 523-545.
- 575 MAGEE (J.E.) et LITTLE (P.B.) - Inter-operation Research, N.A.S.A., Bull., Juin 1954.
- 576 MAIER (N.) et SOLEM (A.) - The contribution of a Discussion leader to the quality of group Thinking : The affective use of minority opinions, Hum. Relat. 1952, 5, 277-286.
- 577 MAISONNEUVE (J.) - Remarques sur les problèmes et les problèmes de formation psycho-sociologique, Bull. de Psychol. de l'Université de Paris, XII, 158-161, 1959, 440-445.
- 578 - La dynamique des groupes, Paris, P.U.F., 1968.
- 579 MERTON (R.) - Structure bureaucratique et personnalité, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, a, 23-35.
- 580 - Eléments de théorie et de méthodologie de sociologie, Paris, Plon, 1965, b.
- 581 MERTON (R.) et KITT (A.) - La théorie du groupe de référence et la mobilité sociale, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 470-490.

- 562 MONTMOLLIN (G. de) - Psychologie sociale, in Traité de psychologie expérimentale, fasc. IX, sous la direction de P. FRASSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., 1965, 101 p.
- 563 PAILLON (M.) - Notion de l'impact du groupe, Psychologie, Bull. de Psychol. de l'univ. de Paris, XII, 158, 1957, 453-464.
- 584 - L'orientation non-directive en psychothérapie et psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965.
- 585 - La vie affective des groupes, Paris, Dunod, 1970.
- 586 PAGES (R.) - La perception d'autrui, in Traité de psychologie expérimentale, fasc. IX, sous la direction de P. FRASSE et J. PIAGET, Paris, P.U.F., 1965, 101 p.
- 587 PARSONS (T.) - L'institutionnalisation des valeurs économiques et la motivation des activités sociales, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 448-456.
- 588 QUINTARD (G.) - Colloque avec C. ROGERS, Bull. de Psychologie, Univ. de Paris, XXI, 213, 1967, 62-67.
- 589 RAPAPORT (D.) - Combats, débats et jeux, Paris, Dunod, 1967.
- 590 REDL (F.) - Emotion de groupe et Leadership, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 376-392.
- 591 REISMAN (D.) - La foule solitaire, Paris, Arthaud, 1964.
- 592 ROCHEBLAVE-SPENLE (A.M.) - La notion de rôle en psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1969, 3.
- 593 - Les rôles masculins et féminins, Paris, Ed. Universitaires, 1970.
- 594 ROGERS (C.) - La relation d'aide et la psychothérapie, 2 tomes, Paris, E.S.F., 1971, a.
- 595 ROGERS (C.) et KINGET (G.M.) - Psychothérapie et relations humaines, I, Paris, B. Neuwelhuys, 1962.

- 596 ROSENBERG (H.) - Facteurs influençant le changement de métier, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 72-92.
- 597 SARBIN (T.) et JONES (D.) - Une analyse expérimentale du comportement de rôle, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 93-104.
- 598 SCHACHTER (S.) - Déviation, rejet et communications, Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 241-262.
- 599 SHARTLE (C.L.), STODGILL¹ (R.M.) et CAMPBELL (D.T.) - Studies in naval leadership, Ohio St. U Res Found, Columbus, June 15 th, 1949.
- 600 SHERIF (M.) - Influences du groupe sur la formation des normes et des attitudes, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 222-240.
- 601 SPROTT (W.J.H.) - Social psychology, Londres, Methuen et Co. 1952.
- 602 STOETZEL (J.) - Psychologie sociale générale, Bull. de Psychologie de l'Univ. de Paris, XII, 162, 1959, 554-559.
- 603 STODGILL (R.M.) - Leadership, membership and organisation, Psychol. Bull. 1950, 47, 1-14.
- 604 - Studies of naval leadership and organisation, Enj. Exp.St.Nav., Ohio, St. U., 1952, 24, 24-27.
- 605 THOMPSON (J.) et Mc EWEN (W.) - Objectif d'organisation et environnement, in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 334-353.
- 606 WEBER (M.) - Types d'autorité in Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, 353-355.
- 607 WOLFENSTEIN (M.) et LEITES (N.) - New Psychological Study, Glencoe, The Free Press, 1950.

V - SOCIOLOGIE.

A - Sociologie générale.

- 608 ARON (R.) - L'opium des intellectuels, Paris, N.R.F., 1955.
- 609 - Dix-huit leçons sur la société industrielle, Paris, Gallimard, 1962.
- 610 - Démocratie et totalitarisme, Paris, Gallimard, 1965.
- 611 JADIN (P.) - La démocratie dans la vie quotidienne, (leçon à la semaine sociale de Caen), Lyon, Ed. Chr. Sociale de France, 1963.
- 612 BELL (D.) - The end of Ideologies, Glencoe, Free Press, 1960.
- 613 - Notes on work, Encounter, 1954.
- 614 - Work and its Discontents, Boston, Beacon Press, 1950.
- 615 BENSARD (G.) - La culture pléniée, Paris, Seuil, 1960.
- 616 BERAUD (J.) et MILLET (L.) - Le refus des jeunes, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 617 BIRENBAUM (P.) - Sociologie de Tocqueville, Paris, P.U.F., 1970.
- 618 BLOCH (H.) et NIEDERHOFFER (A.) - Les bandes d'adolescents, Paris, Payot, 1963.
- 619 BOSQUET (R.) et VATIER (R.) - L'homme dans la société contemporaine, Paris, Dunod, 1965.
- 620 BOUDON (R.) - Les méthodes en sociologie, Paris, P.U.F., 1969.
- 621 BOURDIN (A.) - Mac Luhan, Paris, Editions Universitaires, 1970.
- 622 BURDEAU (G.) - La démocratie, Paris, Seuil, 1956.
- 623 CAILLOIX (R.) - Les jeux et les hommes, Paris, Gallimard, 1958.

- 624 CAUMONT (R. de) et TESSIER (M.) - Les groupes d'action municipale, Paris, Ed. Universitaires, 1971.
- 625 DAZENEUVE (J.) - Bonheur et civilisation, Paris, Gallimard, 1964.
- 626 CHOMBART de LAUUE (F.H.) - Aspirations et besoins dans les sociétés du XX^e siècle, R.N. du 15.11.1965, 19-24.
- 627 - Images de la culture, Paris, Payot, 1970.
- 628 CROZIER (M.) - Employés et petits fonctionnaires parisiens, Notes sur le loisir comme moyen de participations aux valeurs de la société bourgeoise, Esprit, 6, 1959, 934-954.
- 629 - Le phénomène bureaucratique, Paris, Ed. du Seuil, 1963.
- 630 - La société bloquée, Paris, Seuil, 1970.
- 631 DIEUZAIDE (H.) - Le progrès technologique ne pourra triompher réellement un jour que dans le refus d'imitation et par le risque créateur, in L'Education demain, Paris, Le monde diplomatique, n° 19, 1970.
- 632 Direction de la Jeunesse et des activités socio-éducatives : Résumé des conclusions de l'enquête de l'IFOP sur l'information des Jeunes, Service des Etudes et Actions générales, 1969.
- 633 DREYFUS (C.) et PIGEAT (J.-P.) - Les maladies de l'environnement, Paris, Denoël, 1971.
- 634 DURKHEIM (E.) - Sociologie et philosophie, Paris, P.U.F., 1967, nouvelle édit.
- 635 FEBVRE (L.), MAUSS (M.) et COLL. - La civilisation, le mot et l'idée, Paris, Centre International de synthèse, Renaissance du Livre, 1950.
- 636 FOUCHARD (G.) et DAVRANCHE (M.) - Enquête sur la jeunesse, Paris, Gallimard, 1966.

- 637 FOURASTIE (J.) - Le grand espoir du XX^e siècle, Paris, Gallimard, 1961.
- 638 - Les 40.000 heures, Paris, Laffont-Gauthier, 1965.
- 639 FRIEDMANN (G.) - Humanisme du travail et humanités, Paris, A. Colin, 1965.
- 640 - Où va le travail humain ?, Paris, N.R.F., 1963.
- 641 GILSON (F.) - La société de masse et sa culture, Paris, Vrin, 1967.
- 642 GROS (B.) - 4 heures de transport par jour, Paris, Denoël, 1970.
- 643 HECKSCHER (G.) - Démocratie efficace, Toulouse et Paris, Privat, P.U.F.
- 644 LEFEBVRE (H.) - Critique de la vie quotidienne, Paris, l'Arche, t. 1, 1957, t. 2, 1958.
- 645 - La vie quotidienne dans le monde moderne, Paris, Gallimard, 1968.
- 646 LEVI-STRAUSS (C.) - Anthropologie structurale, Paris, Plon, 1958.
- 647 MALEVILLE (G.) - Une politique sociale de la jeunesse, Paris, R. Laffont, 1960.
- 648 MALINOWSKI (B.) - La sexualité et la répression dans les sociétés primitives, Paris, Payot, 1969.
- 649 MANNHEIM (K.) - Freedom, power and democratic plannings, Londres, Routledge et P. Kegan, 1950.
- 650 - Diagnosis of our time, Londres, Routledge et P. Kegan, 1950.
- 651 MARCUSE (H.) - Le marxisme soviétique, Paris, Gallimard, 1963, a.
- 652 - Eros et civilisation, Contribution à Freud, Paris, Ed. de Minuit, 1963, b.
- 653 - L'homme unidimensionnel, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

- 654 MAUSS (M.) - Essais de sociologie, Paris, Ed. de Minuit, 1960 et 1969.
- 655 MEAD (M.) - Le fossé des générations, Paris, Denoël, 1971.
- 656 MEAD (M.) et WOLFENSTEIN (M.) - Childhood in contemporary cultures, Un. of Chicago Press, 1965.
- 657 METRAUX (R.) et MEAD (M.) - Themes in French culture, Stanford Un. Press, 1954.
- 658 MORENO (J.L.) - Who shall survive ?, Washington D.C., N. and Mental Dis., Pub. Co, 1954.
- 659 MORIN (E.) - L'esprit du temps, Paris, Grasset, 1962.
- 660 PALMIER (J.P.) - Sur Marcuse, Paris, 10/18, 1968.
- 661 ROCHER (G.) - Le changement social, Paris, éd. H.M.H., 1966.
- 662 RUBEL (M.) - Présentation de pages de Karl Marx pour une éthique socialiste, 2 tomes, Paris, Fayot, 1970.
- 663 RUYER (R.) - L'Utopie et les Utopies, Paris, F.U.F. 1950.
- 664 SAUVY (A.) - La révolte des jeunes, Paris, Calman-Lévy, 1970.
- 665 SARTIN (P.) - Chômeur à un être malade, Projet, n° 71, Janvier 1973, 64-78.
- 666 SCHUMPETER (J.) - Capitalisme, socialisme et démocratie, Paris Payot, 1969.
- 667 TAYLOR (F.B.) - Primitive culture, Londres, J. Murray, 1871.
- 668 THOMAS (C.) - Quelques réponses originales révélatrices des aspirations culturelles en milieux ouvriers, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 57-66.
- 669 TOCQUEVILLE (A.de) - De la démocratie en Amérique, Paris, 10/18, éd. de 1963.
- 670 TOFFLER (A.) - Le choc du futur, Paris, Denoël, 1971.
- 671 TOURAINE (A.) - Sociologie de l'action, Paris, éd. du Seuil, 1965.

c - Sociologie de l'éducation.

- 672 ABRAHAM (A.) - Le monde intérieur des enseignants, Paris, Epi, 1972.
- 673 ALLAN (C.) - Instituteurs et professeurs, Paris, P.U.F., 1964.
- 674 ANTOINE (G.) et PASSERON (J.C.) - La réforme de l'Université, Paris, Calmann-Lévy, 1966.
- 675 BAUDELOT (C.) et ESTABLET (R.) - L'école capitaliste en France, Paris, Maspéro, 1971.
- 676 BERGER (I.) et BENJAMIN (R.) - L'univers des instituteurs, Paris, Ed. : Minuit, 1964.
- 677 BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.) - La reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- 678 - La sociologie de l'éducation, L'Éducation du 7.1.1971, 11-12.
- 679 CASTEL (R.) et PASSERON (J.C.) - Éducation, développement et démocratie, Paris, et la Haye, Mouton, 1967.
- 680 CITRON (S.) - Recherche et rénovation pédagogiques ont-elles un sens dans le système scolaire actuel ? Orientations. 37, 1971, 71-81.
- 681 CLAUSSE (A.) - Le rôle de l'Université dans le monde moderne, L'Éducation du 20.11.1969, a, 7-9.
- 682 COOMBS (P.H.) - La crise mondiale de l'éducation, Paris, P.U.F., 1966.
- 683 - Pour adapter la pédagogie aux besoins du XX^e siècle il faut tuer les barrières de la vie académique, In L'Éducation demain, Paris, le monde diplomatique, n° 194, 1970, a.
- 684 CRINER (R.) - Caractérologie des instituteurs, Paris, P.U.F., 1963.
- 685 CROS (L.) - L'autonomie de l'entreprise scolaire, E.N. du 27.VI.1968, 8-12.

- 686 DEBBASCH (C.) - L'université désorientée, Autopsie d'une mutation, Paris, P.U.F., 1971.
- 687 DURKHEIM (E.) - Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1922, nouvelle édit. 1968.
- 688 DUVEAU (G.) - La pensée ouvrière sur l'éducation, Paris, Domat-Montchrestien, 1947.
- 688bis - Les instituteurs, Paris, Seuil, 1957.
- 689 FAUCONNET (P.) - Introduction à éducation et sociologie, Paris, P.U.F., 1968.
- 690 FERRAN (P.) - Les manufactures de pénombre, Orientations, 1972, 44, 95-105.
- 691 FOURASTIE (J.) - Faillite de l'Université, Paris, Gallimard, 1972.
- 692 GAUSSEN (F.) - Les "sauvages" de la pédagogie, J. "Le Monde" du 9.11.1971, pages 1 et 8.
- 693 GINISTRY (B.) - Pédagogie pour un monde nouveau, Paris, Ed. ouvrières, 1968.
- 694 ISAMBERT-JAMATI (V.) - Crises de la société, crises de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1970.
- 695 LEGRAND (L.) - L'enseignement français à l'école élémentaire, problèmes et perspectives, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967.
- 696 LERBET (G.) - L'influence des mouvements de jeunesse en France sur l'éducation sociale de la jeunesse, D.E.S. inédit, Paris, Sorbonne, 1961.
- 697 LINARD (M.) - Technologie éducative et innovation, Orientations, 40, 1971, 57-71.
- 698 LINDENBERG (D.) - L'Internationale communiste et l'école de classe, Paris, Maspéro, 1972.
- 699 LOBROT (M.) - Pourquoi l'enseignement est-il en crise ? in Changer l'école, Paris, Ed. de l'Epl, 1970, a, 13-34.

- 700 LOBROT (M.) - Où en est la pédagogie institutionnelle ?, Orientations, 34, 1970, b, 45-57.
- 701 MAJALUT (J.) - La révolution de l'enseignement, Paris, Laffont-Gauthier, 1967.
- 702 MOLLO (S.) - L'école dans la société, psychosociologie des modèles éducatifs, Paris, Dunod, 1970, a.
- 703 - Participation de l'école à la formation culturelle de l'enfant, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, b, 135-150.
- 704 - La société dans l'école : ses voies d'accès et leur signification, Orientations, 1972, 44, 41-53.
- 705 MORIN (M.) - Évaluation et éducation des adultes, problèmes méthodologiques, Ed.permanente, 9, 1971, 21-38.
- 706 NOGUEIRA (O.) - La campagne nationale de lutte contre l'analphabétisme au Brésil, (1958-1961), Education permanente, 5, 1970, 117-141.
- 707 PRINTANIER (F.) - Les rapports inspecteurs-inspectés, Bulletin trimestriel du SNI, section du Loiret, n° 21, 1971, 14-17.
- 708 RIOUX (G.) - Psychosociologie de l'éducation (nécessité d'une réflexion soutenue), Bull. de Psych. de la région Centre, 2-3, 1969-70, b, 22-23.
- 709 ROUSSELET (J.) - Influence des facteurs socio-économiques sur la mise au travail dès la fin de la période de scolarité obligatoire, Enfance, 4-5, 1950, 407-418.
- 710 SERVAN-SCHREIBER (J.J.)- Le défi américain, Paris, Denoël, 1967.
- 711 VIAL (J.) - Classes de transition et classes pratiques, Paris, P.U.F., 1968, b.
- 712 WALLON (H.) - L'orientation scolaire, La Pensée, 1, 1944, 44-50.

- 713 WALLON (H.) - La réforme de l'Université, Conférence 1945, a, in Enfance 3-4, 1959, 433-449.
- 714 - Le rôle du père dans la nation, Bull. soc. Fr. Pédagogie, 1945, b, n° 68, 2-11.
- 715 - Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession, Paris, U.F.U., 1945, c.
- 716 - Formation des maîtres : rapport préliminaire, Pour l'ère nouvelle, n° spécial, 1946, b, 88-91.
- 717 - La réforme de l'enseignement et l'enseignement primaire, Europe, n° 10, 1946, c, 1-8.
- 718 - Principes généraux de la réforme de l'enseignement, Bull. soc. Fr. Pédagogie, 79, 1948, a, 25-26.
- 719 - Philosophie de l'enseignement en France in L'activité philosophique en France et aux Etats-Unis, vol. 2, Paris, P.U.F., 1950, 341-358.
- 720 - Sociologie et éducation, cahiers de sociologie, X, 1951, a, 19-33.
- 721 - Le cinéma éducatif, Bull. soc. Fr. Pédagogie, 106, 1954, 58-79.
- 722 WITTENBERG (A.) - Centralisée et autoritaire, l'éducation du 26.XI.1960, 9-10.
- 723 ZAMANSKY (M.) - Mort ou résurrection de l'Université, Paris, Plon, 1969.

VI - PSYCHOLOGIE ET SOCIOLOGIE DU LOISIR.

- 724 AMADO-LEVY-VALENSI (E.) - Les loisirs et la fatigue, divertissement ou
et VEIL (C.) récréation ?, Esprit, 6, 1959, 1068-1072.
- 725 ANDERSON (N.) - Work and Leisure, Londres, Routledge, 1961.
- 726 BAECQUE (A. de) - Les Maisons de la Culture, Paris, Seghers, 1967.

- 727 BENASSY-CHAUFFARD (C.) - Loisirs des jeunes travailleurs, reflets ou compensation des caractères psychologiques et sociaux, Enfance, 4-5, 1958, 381-405.
- 728 BERNARD (D.) - Les loisirs de l'enfant à l'âge scolaire, Enfance, 1965, 28, 339-343.
- 729 BOURDIEU (P.) et DARBEL (A.) - L'amour de l'art - Les musées et leur public, Paris, éd. de Minuit, 1966.
- 730 BREUSE (E.) - Vers une pédagogie des loisirs juvéniles, Bruxelles, Inst. de Sociol. de Univ. Libre, 1965.
- 731 CHARPENTREAU (J.) - Pour une politique culturelle, Paris, Ed. ouvrières, 1967.
- 732 CHARPENTREAU (J.) et KAES (R.) - La culture populaire en France, Paris, Ed. ouvrières, 1962.
- 733 CHAUCHARD (P.) - Travail et loisirs, Tours, Mame, 1967.
- 734 CHOMBART de LAUWE (P.H.) - Un problème clé : les militants et la culture, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 31-35.
- 735 DAINVILLE (F. de) - Loisirs d'aujourd'hui et de demain, Etudes, 4, 1950, 45-63.
- 736 DAUGUET (F.) - Le loisir, Tournai, Casterman, 1970.
- 737 DOMENACH (J.M.) - Loisir et travail, Esprit, 6, 1959, 1103-1110.
- 738 DUMAZEDIER (J.) - Réalités du loisir et idéologies, Esprit, 6, 1959, 866-893.
- 738bis - Vers une civilisation du loisir ? Paris, Seuil, 1962.
- 739 DUMAZEDIER (J.) et GUINCHAT (C.) - Les sciences sociales et l'organisation du loisir, guide documentaire, 11, 1959-1964, Paris, Cujas, 1965.

- 740 DUMAZÉDIER (J.) et IMBERT (M.) - Espace et loisir dans la société française d'hier et de demain, Paris, C.R.U., 1967, 2 t.
- 741 DUMAZÉDIER (J.) et RIPERT (A.) - Le loisir et la ville, loisir et culture, Paris, Ed. du Seuil, 1966.
- 742 DUQUESNE (J.) - Les 15 - 24 ans, Paris, Ed. du Centurion 1965.
- 743 FOUGEYROLLAS (P.) - La famille, communauté de loisirs, Esprit, 6, 1959, 1073-1084.
- 744 FOURASTIE (J.) - Des loisirs : Pour quoi faire ?, Tournai, Casterman, 1970.
- 745 FRIEDMANN (G.) - Le loisir et la civilisation technicienne, Revue internationale des sciences sociales n° 4, 1960, 551-563.
- 746 - - Le travail en miettes, Paris, Gallimard, 1964.
- 747 GRASBECK (K.) - La culture populaire en Finlande, Education permanente, 5, 1970, 45-52.
- 748 GRAZIA (S. de) - Offtime, work and leisure, New York, The 20th Century Found., 1962.
- 749 GUILLEY (P.) - Groupes d'adolescents : plein air, scoutisme in l'Adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 3, 271-284.
- 750 HOURDIN (G.) - Une civilisation des loisirs, Paris, Calmann-Lévy, 1961.
- 751 HUGUET (M.) - La vie culturelle des femmes dans les nouveaux ensembles urbains, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 151-167.
- 752 IGNATIEV (N.) et OSSIPOV (G.) - Le communisme et le problème des loisirs, Esprit, 6, 1959, 1060-1067.
- 753 JACOBS (N.) - Culture for the Millions, Princeton, Van Nostrand, 1961.

- 754 JOUREL (H.) - Le scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes, Paris, P.U.F., 1951.
- 755 JOUSSÉLIN (J.) - L'unionisme social méconnu, Paris, Privat, P.U.F., 1951.
- 756 KES (R.) - Les loisirs ouvriers, Esprit, 6, 1959, 491-492.
- 757 - Comportement et représentations culturelles chez les ouvriers. Perspectives de recherches et résultats, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 67-80.
- 758 KAPLAN (M.) - Leisure in America. A social inquiry, New York, J. Wiley and Ss, 1960.
- 759 LAFARGUE (P.) - Le droit à la paresse, Paris, Maspéro, 1965.
- 760 LALOUP (J.) - Le temps du loisir, Tournai, Casterman, 1964.
- 761 LANFANT (M.-F.) - Les théories du loisir, Paris, P.U.F., 1972.
- 762 LARRUE (J.) - Loisirs ouvriers chez les métallurgistes toulousains, Esprit, 6, 1959, 955-963.
- 763 - Loisirs ouvriers et participation sociale, in Images de la culture, Paris, Payot, 1970, 81-110.
- 764 LEMAIRE (M.) - Les adolescents et la chanson (radio, disques, musique), in L'Adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 309-322.
- 765 LERBET (G.) - Quelques réflexions sur les loisirs de la jeunesse, l'Information psychologique, Lyon, 4, 1967, a, p. 13.
- 766 - Loisirs des jeunes, Paris, Ed. Universitaires, 1967, b.
- 767 - L'information des jeunes, Contribution à une psychosociologie de l'information, Bull. de Psychol. de la Région Centre, 2-3, 1970, 57-66.

- 768 MADONET (Y.) - Les adolescents et leur presse, in l'Adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 299-307.
- 769 MAGET (M.) - Les ruraux, Esprit, 6, 1959, 919-933.
- 770 MAURETTE (M.T.), Loisirs et formation culturelle de l'enfant
GRATIOT ALPHANDERY (H.) rural, Paris, P.U.F., 1956.
SCHWARZ (L.),
ROSSI-BRICHAY (P.)
et KEDROS (A.)
- 771 MINISTERE de la JEUNESSE et des SPORTS - Jeunes d'aujourd'hui, Paris, La Documentation française, 1967.
- 772 MORELLE (P.) et Les encyclopédies hebdomadaires ou la culture
CAUVIN (C.) à la semaine, Education permanente, 6, 1970, 15-28.
- 773 PARANQUE (R.) - La semaine de trente heures, Paris, Seuil, 1967.
- 774 PHILIPPE (N.) et Etude de la nature et de l'évolution des
WINNYKAMEN (F.) loisirs en fonction de l'âge et du milieu
familial chez les filles d'âge scolaire,
Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris, XXIII, 1969, 290, 92-102.
- 775 PIZZORNO (A.) - Accumulation, loisirs et rapports de classe,
Esprit, 7, 1959, 1000-1016.
- 776 RAILLON (L.) - Pour une pédagogie du loisir, Esprit, 6, 1959, 1093-1102.
- 777 RAUDE (E.) et Le message de Léo Lagrange, Paris, La Compagnie du Livre, 1950.
PROUTEAU (G.)
- 778 RECACEWICZ (L.) et "Que font les enfants le jeudi ?" Educateur,
AUMONT (B.) 80, 1969, 91-120.
- 779 RIAD (E.H.) et Les Loisirs chez les garçons d'âge scolaire,
WINNYKAMEN (F.) Bull. de Psycho. de l'Univ. de Paris, 1969, XXIII, 281, 221-229.

- 780 ROLLIN (J.F.) - Civilisation méduse, Esprit, avril 1971, 736-752.
- 781 ROSENBERG (B.) et WHITE (D.M.) - Mass culture. The popular arts in America, The free Press of Glencoe 1957.
- 782 ROTTIER (G.) - Loisirs et vacances dans les budgets familiaux, Esprit, 6, 1959, 913-918.
- 783 SEGUIN (R.) - Activités de loisir et développement des aptitudes de l'enfant suivant le milieu socio-culturel, Enfance, 1961, 1, 77-87.
- 784 TABART (C.A.) - Réflexions sur l'action culturelle, in Etudes, avril 1966, Juin-Juillet 1968.
- 785 TAUFOR (B.) - Les adolescents et l'écran : cinéma, télévision, in L'Adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 323-334.
- 786 TOURAINE (A.) - Travail, Loisirs et société, Esprit, 6, 1959, 979-999.
- 787 VELIS (J.P.) - Pour une société des loisirs, E.N. du 1.11. 1968, 9-10.
- 788 WEYERGANS (F.) - L'adolescent et ses livres, in L'Adolescence, Paris, Blou et Gay, 1969, 285-293.
- 789 ZAZZO (B.) - Une enquête sur le cinéma et la lecture chez les adolescents, Enfance, 1957, a.
- 790 - L'expérience du cinéma chez des adolescents et adolescentes de milieux culturels différents, J. Psychol., 1957, b, 4, 425-439.

VII - FORMATION PERMANENTE.

- 791 ADISESIAM (M.S.) - L'éducation permanente, Unité Spéciale de l'A.I.E., Unesco, Paris, 1970.
- 792 ALLIOT (M.) - L'éducation permanente, journées d'études 29-30 Novembre 1969, texte dactylographié.
- 793 A.P.C. - La pédagogie clé de voûte de l'éducation et de la formation continue, in "Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes", Paris, E.S.F., 1972, 16-36.
- 794 ARENTS (P.) - Loisirs et éducation permanente, Esprit, 6, 1959, 1085-1092.
- 795 BACHY (J.P.),
FARANDJIS (S.),
TADDEI (D.) et
DELFAU (G.) - Education permanente et socialisme, Paris, Thema-Edition, 1973.
- 796 BERNARD (M.Y.) et
QUERMONNE (J.L.) - Offensive et défensive, L'éducation du 17. XII.1970, 17-18.
- 797 BESNARD (P.) - L'éducation des adultes, Bull. de Psychol., Université de Paris, XXII, 278, 1969, 1111-1132.
- 798 BIRENBAUM (W.) - L'éducation en milieu urbain, nécessité d'un délavage du cerveau, Education Permanente, 5, 1970, 163-177.
- 799 BLANC (M.) - Les formateurs, ces inconnus, Education Permanente, 7, 1970, 123-137.
- 800 CACERES (B.) - Histoire de l'éducation populaire, Paris, Seuil, 1964.
- 801 COLLOT (A.) - Les objectifs en pédagogie, Education permanente, 6, 1970, 33-45.

- 802 Comité Consultatif International pour l'Education extra-scolaire-
Les conséquences du concept de l'éducation per-
manente sur les programmes de l'éducation des
adultes, d'activités de jeunesse et d'alph-
bétisation, UNESCO, Paris, 1968.
- 803 CORFON (J.) - L'école parallèle, l'Education du 1.IV.1971,
 I à III.
- 804 DAVEZAC (G.) - Contenu et méthodes de l'Education populaire,
l'animateur culturel, 57, 1969, 2-7.
- 805 DESBROUSSES (H.) - Raisonnement scientifique et problèmes socio-
économiques, Education permanente, 8, 1970,
 47-64.
- 806 DESROCHE (H.) - Apprentissage en sciences sociales et éduca-
tion permanente, Paris, Ed. Ouvrières, 1971.
- 807 DUBOST (J.) - A propos de "l'éducation permanente des adul-
tes" : Contribution des méthodes d'interven-
tion psychosociologiques à la formation in
Pédagogie et psychologie des groupes, Paris,
 Ed. de l'Epi, 1966, 229-253.
- 808 DUMAZEDIER (J.) - La réalisation d'une éducation permanente
suppose des changements de mentalité et de
structure, in L'éducation demain, Paris, Le
 Monde diplomatique, n° 194, 1970.
- 809 ELLUL (J.) - L'excès des informations provenant des mass-
media risque d'affaiblir l'aptitude au jugement
raisonné, in L'éducation demain, Paris, Le
 Monde diplomatique, n° 194, 1970.
- 810 F.E.N. - Pour une éducation permanente, Enseignement
 public, n° 10, Juin 1970, 9-15.
- 811 FRITSCH (P.) - L'éducation des adultes, Paris, Mouton, 1971.
- 812 GARNIER (R.) - L'enseignement à distance, Education perma-
 nente, 10, 1971, 77-92.

- 813 GELPI (E.) - Perspectives de l'éducation des adultes en Italie, Education permanente, 5, 1970, 7-18.
- 814 GISCARD (P.H.),
LEMAITRE (P.) et
LUCET (M.) - La modélisation, conditions d'une simulation efficace en pédagogie, Education permanente, 1972, 14, 49-64.
- 815 GRIGNON (C.) - On peut prévoir une diversification de la culture transmise par l'école à ses différents publics, in l'Education demain, Paris, Le Monde diplomatique, n° 194, 1970.
- 816 GUIGOU (J.) - Evaluation et institution éducative, Education permanente, 9, 1971, 39-56.
- 817 HARTUNG (H.) - Pour une éducation permanente, Paris, Fayard, 1966.
- 818 HELY (A.S.M.) - Les instituteurs et l'éducation des adultes, Paris, UNESCO, 1966.
- 819 HIGELE (P.) - L'apprentissage du raisonnement, Education permanente, 8, 1970, 89-100.
- 820 HOMMES et CITOYENS - Plan national d'éducation permanente, revue Mars 1968.
- 821 - Résultats de l'enquête-participation sur le plan national d'éducation permanente, revue, décembre 1968.
- 822 JANNE (H.) - Education permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Février 1969.
- 823 JESSUP (F.) - Lifelong learning - A symposium of continuing education, Oxford, Pergamon Press, 1969.
- 824 JURDANT (B.) - La science et son mythe, Education permanente, 6, 1970, 63-70.
- 825 KELLY (T.) - Histoire de l'éducation des adultes en Grande-Bretagne, Education permanente, 5, 1970, 19-34.

- 826 KIDU (J.-R.) - L'éducation des adultes, Paris, Cujas, 1966.
- 827 LENGRAND (P.) - Les significations de l'éducation permanente, Chronique de l'UNESCO, XV, n° 7-8, 1969.
- 828 - L'éducation à refaire, Paris, Courrier de l'UNESCO, Janvier 1970.
- 829 LEON (A.) - Psychopédagogie des adultes, Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris, 1969, XXII, 277, 930-957.
- 830 - Relation pédagogique et représentation de l'avenir, Bull. de Psychol. de l'Univ. de Paris, 1970, a, 286, 1069-1081.
- 831 - Psychopédagogie des adultes, Paris, P.U.F., 1971, o.
- 832 LEON (A.) et CONTOU (J.) - De l'école technique à l'entreprise : des jeunes de vingt ans face aux problèmes de l'adaptation socio-professionnelle, in L'Orientation scolaire et professionnelle, 1973, 2, 113-123.
- 833 LEVEUGLE (J.) - Initiation à l'éducation permanente, Toulouse, Privat, 1971.
- 834 LOUE (L.) - La politique dans la formation professionnelle continue, in socio-psychanalyse 2, Paris, Payot, 1972, 172-208.
- 835 LOURIE (S.) - L'éducation prendra un sens contemporain lorsqu'elle pourra mobiliser tous les moyens appartenant à la collectivité, in L'éducation demain, Paris, "Le monde diplomatique", n°194, 1970.
- 836 MAC LEISH (J.) - L'acquisition des connaissances chez les adultes : faits et chiffres, in Rev. int. de l'Ed. des Adol. et de la Jeun. XIV, 1, 1962, 45-54.

- 837 MAC LUHAN (M.) - Les professeurs doivent devenir les conseillers des étudiants qui programmeront les médias en vue de l'étude, in L'éducation demain, Paris, Le Monde diplomatique, n° 194, 1970.
- 838 MARKOUTCHEVITCH (A.I.) - La culture, l'école et la formation permanente, Education permanente, 5, 1970, 53-63.
- 839 MIALARET (G.) - Les résultats de l'évolution scientifique et technique permettant de prévoir les méthodes d'éducation de l'an 2000, in L'éducation demain, Paris, Le monde diplomatique, n°194, 1970.
- 840 MIGNE (J.) - Pédagogie et représentations, Education permanente, 8, 1970, 65-88.
- 841 MURPHY (G.) - Psychological Needs of Adults, Chicago, Center for the study of liberal Education for Adults 1955.
- 842 OULIAC (A.) - Formation permanente, in Ecole libératrice du 22.XI.1971, 322-323.
- 843 PELLETIER (L.) - La notion d'évaluation, Education permanente 9, 1971, 9-19.
- 844 PERETTI (A. de) - Risques et chances de la vie collective, Paris, Ed. de l'Epi, 1972.
- 845 PERRIAULT (J.) - Diagnostic d'une intention didactique, Education permanente, 6, 1970, 47-62.
- 846 PHILIPPART (L.) - L'Université, l'éducation permanente et la société, Revue de l'AUPELF, 1970, 38-57.
- 847 RAFFESTIN (A.) - De l'orientation à l'éducation permanente Difficultés et contradictions, Tournai, Casterman, 1972.
- 848 ROBINE (N.) - L'encyclopédie hebdomadaire et son lecteur, Education permanente, 6, 1970, 29-46.

- 849 ROUX (B.) - La formation permanente, Paris, Ed. du Centurion, 1970.
- 850 RUBAN (R.) - La formation permanente, réalité d'aujourd'hui et perspectives, CIEFA revue, Janvier 1970, 17-25.
- 851 SAVOIE (J.) et DESROSNIERS (J.) - Sésame et l'évaluation des programmes de formation, Education permanente, 9, 1971, 57-72.
- 852 SCHWARTZ (B.) - Reflexions sur le développement de l'éducation permanente, in Revue française de pédagogie, Juillet-Août 1968, Paris, Inst. Pédagogique National, 1968.
- 853 - L'Education demain, Paris, Aubier Montaigne, 1973.
- 854 SHIMBORI (M.) - L'Education permanente, Optique japonaise Education permanente, 5, 1970, 93-98.
- 855 SIMPSON (J.) - Quel est le public de l'éducation des adultes?, Education permanente, 5, 1970, 35-44.
- 856 SIMON (J.) - Pour une éducation permanente, L'Enseignement Public, n° 7, 1970.
- 857 SITO (N.) - Education et développement en Amérique latine, Education permanente, 5, 1970, 99-116.
- 858 TRICHAUD (L.) - L'éducation populaire en Europe, introduction générale, 1, Grande Bretagne, Paris, Ed. Ouvrières, 1968.
- 859 - L'éducation populaire en Europe, 2, Scandinavie, Paris, Ed. Ouvrières, 1969, a.
- 860 - Les sept lignes de forces de l'éducation populaire, L'éducation du 29.V.1969, b, 26-27.
- 861 TYMOVSKI (Y.) - Les travailleurs-étudiants en Pologne, Education permanente, 5, 1970, 143-161.

- 862 VAN LIER (H.) - Apprentissage et horizon, Education permanente, 5, 1970, 101-108.
- 863 VATIER (R.) - La politique de formation continue du Ministère de l'Education Nationale, Education permanente, 10, 1971, 119-126.
- 864 VENN (C.) - L'éducation professionnelle dans les Etats-Unis d'Amérique, Education permanente, 5, 1970, 65-91.
- 865 VERNE (E.) - Descolarisation et Education permanente, Orientations, 40, 1971, b, 15-23.

INDEX DES MATIERES

- Abstraction : 16, 81, 269, 287, 299
300, 333, 336,
- Approche abstraite : 12, 103, 279.
- Construction abstraite : 165-169,
235-237, 274, 324.
- Echelle d'abstraction : 11, 116.
- Accommodation : 19, 41, 62-64, 114,
134, 141, 152, 156, 211, 291, 333.
- Adaptation : 19, 65, 270, 333.
- Angoisse : 307.
- Angoisse de solitude : 306, 325, 335.
- Apprentissage : 29, 55, 56, 68, 84,
285-290, 292, 294, 296, 315.
- Ambigüité du verbe apprendre : 8.
- Arriérés : 35, 36.
- Assimilation : 19, 63, 126, 141,
152, 156, 211, 241, 333.
- Besoins : 41, 63, 127, 129, 250,
265, 271, 294, 297.
- Biologie : 19, 25, 40, 76.
- Bureaucratie : 49, 104-107, 109,
110, 111, 112, 143, 218, 255, 261,
273.
- Caractère : 28.
- Caractérolgie : 46, 47, 48.
- Constructivisme : 18, 265, 290,
293, 300, 333, 336.
- Créativité : 174, 298, 300, 333.
- Culturalisme : 258.
- Culture :
.générale : 7, 23-24, 27, 31, 34,
57, 70, 111, 257, 260, 263, 266,
268, 274, 275, 277.
.civilisation : 124, 258, 259.
.personnelle : 271, 272.
- Démocratie : 15, 63, 68, 85, 99,
104, 264, 309-316, 333.
.bipolaire : 60, 134-141, 168.
.et bureaucratie : 143, 144.
.et développement : 154-164.
.gouvernante : 57, 126-134, 141
189.
.gouvernée : 55, 119-126, 141,
251.
.et psychologie sociale : 144-
154.
.et religion : 142, 143.
- Detérioration mentale : 284, 290.
- Dialectique de la nature : 39.
- Didactique : 8, 30, 74-89, 114-116,
252, 267-269, 286.
- Discipline : 35.
- Ecole nouvelle : 42, 113.
- Economie : 134.
- Education : 28.
.morale : 28, 30, 176-178.

- .permanente : 263-269.
 - .populaire : 253-263.
 - .professionnelle : 172-176.
- Effort : 28.
- Emotions : 290-295.
- Empirisme : 18, 27, 133.
- Enseignement :
- .des disciplines : 14-15.
 - .Fonctions de l' : 9, 52.
 - .programmé : 9, 10, 56, 79.
- Epistémologie :
- .domaine de l' : 16, 19, 23, 89, 100.
 - .de la pédagogie : 65, 95, 101-103, 114, 116.
 - modèles épistémologiques : 32, 33, 60.
 - niveaux d' : 11, 16, 19, 90.
- Formation permanente : 12, 15.
- Facteurs de la : 275-303.
 - Histoire de la : 247-275.
 - Modèle de la : 235-239.
- Groupe : 34, 62, 74, 303, 305, 316.
- .et démocratie : 145-149.
 - Emotion de : 305.
- Idealisme : 27, 122, 126, 250, 332.
- Inspecteur : 105-106.
- Instituteurs : 253-259.
- Formation des : 73, 109.
- Intelligence : 43, 61, 284, 290.
- Jeu : 211; 214, 216, 217, 221, 223, 224, 235, 236, 238, 243.
- Laïcité : 109, 256.
- Leçon : 11, 29, 62, 70, 115, 116.
- Loisirs : 15, 104, 239-244, 283.
- .de l'enfant et de l'adolescent : 211-225n 235-236.
 - .et culture : 225-228.
 - .et éducation : 229-239.
 - .et famille : 202-204.
 - .et travail : 199-202, 214, 215, 237-239, 262, 274, 297.
- Fonction des : 191-198, 205-207, 225-228.
- Histoire des : 184-198.
- Structure des : 205-210, 241.
- Maturité : 10, 305-318.
- Mentalité :
- Traits de : 111-113.
- Méthode :
- Clinique : 312, 313.
 - Expérimentale : 91-92.
- Non-directivité : 49, 85, 98, 99.
- .et démocratie : 149-154.
- Padagogie :
- Ambiguïté de la : 7, 8, 9, 21, 78-84.
 - Concept de : 10, 76-89.
 - .didactique : 307, 309.

- Evolution structurale de la : 311-327.
- . Nouvelle : 12, 20, 33, 56, 57, 69, 94.
 - . en 1ère personne : 21, 24-35, 265, 269, 298, 275, 292, 333.
 - . en 2ème personne : 22, 265, 270, 271, 275, 295, 307, 320, 334, 335.
 - . en 3ème personne : 22, 35, 253, 254, 277, 293, 307, 320, 331.
- Recherche en : 15, 36, 44, 72, 90-97, 311-331.
- . Scientifique : 15, 30, 34, 35, 36, 72.
 - . traditionnelle : 12, 19, 20, 23, 55, 66, 78, 326.
- Type de : 19, 23, 80.
- Personnalité : 16, 29.
- Modèle de la : 18-19, 293.
 - Modèle structuré de la : 85, 115, 152, 153, 289.
- Personne : 33, 54, 275, 291, 300.
- Preformisme : 18, 25, 48, 71, 188.
- Programme :
- . d'Instruction : 28, 110.
 - . de pédagogie : 77, 107-109.
- Psychologie : 76.
- . et éducation : 22, 29, 30, 33, 36.
 - . Gestaltiste : 38.
 - . Scolaire : 71-72.
 - . Sociale : 10, 73, 96, 100, 103, 115, 140, 141.
- Rationalisme : 19, 25, 35, 66, 88-98, 114, 122, 124, 141, 251, 262, 275, 330, 331.
- Réalisme : 19, 88, 98, 130, 133, 141, 258, 262, 275, 331.
- Réductionnismes : 51, 62, 69, 101, 134, 287.
- Relation : 54, 59, 64, 114, 139, 141, 244, 299, 307, 321, 333, 325.
- . pédagogique : 7, 9, 19, 21, 26, 34, 44, 46, 51-52, 72, 79, 85, 296, 326.
 - . Inter-subjective : 135, 218, 307.
 - . sado-masochique : 137, 139, 292, 334.
- Retrogénèse : 290, 300.
- Rôle : 301.
- Socialisation : 100, 214-225, 238, 239.
- . pré-opératoire : 154-156.
 - . opératoire : 156-158.
 - . de l'adolescent : 158-163, 218-223.
- Société : 26-28.
- . naturelle : 127-128.
 - . sans castes : 336.
 - . sans classes : 128, 130, 336.
 - . sans statuts : 296, 334, 336.
- Sociologie : 34, 48, 76, 134, 141.
- Statut : 82, 105, 107, 301.
- Structuralisme : 11, 18, 53, 64, 102, 103, 293, 300, 331, 336.
- Structure : 32, 323.
- . mère : 166, 167, 168, 169, 236, 237.
- Tests : 35, 284-293.
- Travail : 16, 171-183.

INDEX DES AUTEURS CITES DANS LE TEXTE

- ABRAHAM (A.) 105
AJURIAGUERRA (J.de) 288, 289, 290.
ACKERMANS (E.) 11.
ALAIN 34, 106.
ALHORN (J.K.) 150.
ALLPORT (G.W.) 17.
AMADO LEVY-VALENSI (E.) 315, 326.
AMES (L.B.) 159, 163.
ANDERSON (N.) 234, 239.
ANSOR Mrs 58.
ANZIEU (D.) 146.
ARENTS (P.) 229, 263, 264, 265.
ARON (R.) 130, 134.
AUGE 193.
AUMONT (B.) 211
AVANZINI (G.) 35, 36, 72, 94,

BABEUF (G.) 127, 128.
BACHELARD (G.) 19.
BACHY (J.P.) 297.
BADEN-POWEL 164.
BALDWIN (A.L.) 150.
BALDWIN (J.M.) 157, 228.
BALES (R.F.) 301.
BALLOT (M.) 123.
BANY (M.A.) 301.
BASS (B.M.) 163.
BAVELAS (A.) 147.
BAUDOIN (C.) 132.

BEELEY 188.
BELL (D.) 191.
BENASSY-CHAUFFARD (C.) 223.

BENDA (P.) 228.
BENJAMIN (R.) 106, 255.
BERGER (G.) 64, 219, 247.
BERGER (I.) 106, 255.
BERGSON (H.) 31, 34, 142, 167, 168, 176.
BERNARD (C.) 91.
BERNARD (M.Y.) 277.
BERNOT 104.
BERTA LANFFY (L. Von) 219.
BERTELODT (C. et M.) 114.
BERTRAND (M.) 294.
BES (J.) 177.
BILLIERES (R.) 264, 266.
BINET (A.) 35, 38, 37, 61, 91.
BION (R.K.) 205, 207.
BIRBAUM (P.) 120.
BLANCARD 104.
BLANQUI 128.
BLAVATSKY Mrs. 58.
BLOCH (M.) 160, 217.
BLUM (L.) 189.
BODIN (J.) 120.
BOEHME (M.) 289.
BONDOUX (A.) 228.
BOURDIEU (P.) 48, 49, 78, 258,
BOURGEOIS (L.) 35.
BOURJADE (J.) 156.
BOURRICAUD (F.) 334.
BOVET (P.) 87, 126.
BREESE (F.M.) 150.
BRIDOUX (R.) 177.
BRUNSVICG (L.) 329.
BUBER (M.) 333.

- BÜHLER (Ch.) 156, 214.
BUISSON (F.) 77.
BUONAROTTI (P.) 127, 128.
BURDEAU (G.) 119, 120, 121, 122,
125, 127, 129, 132, 135, 136, 189,
BURGELIN (P.) 127.
BURSTIN (J.) 216.
BUYSE (R.) 90, 91, 93.

CABET 128.
CACERES (B.) 253.
CADENEL (F.) 7, 82, 104, 109.
CAILLOIS (R.) 216, 217.
CALO¹ (G.) 36, 38, 39.
CAMBELL (D.T.) 164.
CAMILLE¹ (C.) 107.
CAMPANELLA (T.) 127.
CARTER (J.H.) 164.
CASABIANCA (R.M. de) 154, 155, 156,
157, 167, 212, 214.
CASELMANN 19.
CASTEL (R.) 78.
CATTELL (R.) 18.
CELERIER (A.) 76.
CHALIVAY (abbé de) 75.
CHAMBERLAIN 188.
CHANEL (E.) 76.
CHAPPUIS (R.) 87, 278, 283, 291,
294, 325.
CHARPENTREAU (J.) 257, 259, 260,
262, 263, 264, 271.
CHATEAU (J.) 7, 31, 32, 33, 34, 35,
37, 56, 57, 63, 69, 156, 157, 211,
238, 268, 269, 275.
CHAUCHARD (P.) 199.

CHOMBART de LAUWE (P.M.) 182, 257, 258.
CLAPAREDE (E.) 43, 91, 158, 214.
CLAUSSE (A.) 14, 29, 55, 68, 69, 273.
CLAVREUIL (E.J.) 228.
COMENIUS 75, 247, 250.
CONDILLAC 128.
CONDORCET 249, 250, 251, 252, 264, 273.
CONRAD (H.) 284, 286.
CONTOU (J.) 282.
COLLEY (C.H.) 119.
CORPRON (J.) 112.
COUBERTIN (P. de) 194, 283.
COUFFIGNAL (L.) 79.
COURNOT (A.) 15, 23, 25, 26, 27, 55,
68, 97.
COUSINET (R.) 12, 154, 155, 216.
CRESSANT (P.) 101.
CROZIER (M.) 104, 105, 107, 112,
140, 144, 145, 218.

DANTE 7.
DARDELIN (M.J.) 65, 94.
DAUGUET (F.) 196, 202, 211, 217,
244.
DAVAL (R.) 317.
DAVRANCHE (M.) 219, 260, 282.
DEBESSE (M.) 15, 25, 97, 98, 157, 158,
216.
DECROLY (O.) 40, 42, 70, 90, 96, 254.
DELFAY (G.) 297.
DENIS-PRINZHORN (M.) 43.
DEWEY (J.) 40, 42, 57.
DIAS CORDIERO (J.) 289.
DIDEROT (D.) 14, 15, 127, 175, 182, 250.

- DOMMANGET (M.) 128, 130.
DOTTRENS (R.) 77, 79, 91, 93, 107.
DROZ (R.) 43.
DUBY (G.) 171.
DUHAMEL (G.) 177.
DUMAZEDIER (J.) 175, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 225, 231, 233, 234, 262.
DUMONT (M.) 294.
DUQUESNE (J.) 217, 219, 223.
DURANDIN (G.) 223.
DURKHEIM (E.) 77, 78, 151, 166, 172.
DUVEAU (G.) 255, 256.
- ENGELS 193.
- FARANDJIS (S.) 297.
FAUCONNET (P.) 77.
FESTINGER (L.) 7.
FEBVRE (L.) 41, 197, 257.
FERRIERE (A.) 43, 70.
FERRY (G.) 334.
FERRY (J.) 125.
FILLoux (J.C.) 16, 20, 22, 57, 82, 93, 95, 102, 105, 326.
FITCHE 27.
FLAMENT (C.) 147.
FLANDERS 79.
FONTENELLE 257.
FOT (K.) 289.
FOUCHARD (G.) 219, 260, 282.
FOUGEYROLLAS (P.) 202, 203, 204.
FOURASTIE (J.) 174, 187, 199, 200, 201, 204, 205, 218, 229, 235.
- FRAISSE (P.) 16, 18, 188, 289, 294, 312.
FREINET (C.) 72, 99, 109, 114, 254.
FREINET (E.) 99.
FRENKEL-BRUNSWIK (E.) 148.
FREUD (S.) 125, 171, 179, 180, 195, 236, 240.
FRIEDMANN (G.) 176, 178, 180, 182, 183, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 199, 206, 234, 242.
FURETIERE (A.) 75.
- GALBRAITH (J.K.) 201.
GAUSSEN (F.) 110.
GESELL (A.) 149, 156, 157, 159, 163, 212.
GIBB (C.A.) 147.
GINISTRY (B.) 64.
GIROD (M.) 92.
GISCARD (P.M.) 88.
GOEDEL (K.) 81.
GORI (R.C.) 228.
GRAZIA (S. de) 235.
GRIZE (J.B.) 43.
GROS (B.) 198.
GUEHENNO (J.) 262, 263.
GUENEAU (M.) 161, 164.
GUGLIELMI (J.) 9.
GUILLAUME (J.) 249.
GUILLAUME (P.) 157.
GUILLAUMIN (J.) 147.
GUILLY (P.) 215.
GUIRAUD (M.) 326, 334.
GURVITCH (G.) 139.
GUSDORF (G.) 22.

- HAMELINE (D.) 48, 64, 74.
HANNOUN (H.) 52, 53, 300.
HARTUNG (H.) 266, 267, 268, 269.
HAZAN (E.) 42.
HEARNshaw 194.
HEISE (G.A.) 141.
HELVETIUS 128.
HERBART (J.F.) 15, 27, 28, 29, 30,
31, 55, 56, 68, 69, 90, 258.
HERBINIERE-LEBERT (S.H.) 36.
HOTYAT (F.) 40.
HOUDIN (G.) 193, 200.
HOUTARD (F.) 195.
HUBERT (R.) 76, 167, 221, 252.
HUGUES (M.) 79.
HULL (C.L.) 8.
HUMBOLT (G. de) 258.
HUME 128.
HURTIG (M.C.) 225.
HUSSON (L.) 92.

ILG (F.L.) 149, 156, 157, 159,
164, 212.
IMBERT (M.) 200, 201.
INHOLDER (B.) 16, 159, 214, 288,
291.
ISAACS (S.) 155.
ISAMBERT-JAMATI (V.) 334.
ITARD (J.) 37

JACOBSON (L.) 94, 101.
JANET (P.) 16, 294.
JANNE (H.) 296.
JASPARS (J.M.F.) 10.
JEANNIERE (A.) 335.

JENNINS (H.H.) 163.
JOHNSON (L.V.) 301.
JONES (H.) 284, 286.
JOURNEL (H.) 164, 230.
JOURNET (G.) 87.
JOUSSELIN (J.) 253, 254, 257.
JUNG (C.G.) 124, 132, 330.

KAES (R.) 199, 257, 259, 260, 262,
263, 264, 266, 267, 271.
KANT (E.) 142, 218.
KAPLAN (M.) 196, 235, 239.
KERCHENSTEINER 90.
KERGOMARD (P.) 37.
KERSTENBERG (E. de) 159.
KEY (E.) 63.
KIDD (J.R.) 287, 288, 290, 292.
KRETSCHMER (E.) 48.
KRIEDEL (A.) 132.

LABERTHONNIERE (L.) 74.
LABROUSSE (E.) 128, 332.
LAFARGUE (P.) 189.
LAFUE (P.) 175, 179.
LAGACHE (D.) 94, 311.
LAGRANGE (L.) 189, 190.
LALOUP (J.) 184, 185, 186, 187, 195,
241, 244.
LANDSHEERE (G. de) 91.
LANFANT (M.F.) 191, 193, 194, 235.
LAPIE (P.) 104.
LAVERGNE 36.
LEAVITT (H.L.) 147.
LEGER 254
LEGRAND (L.) 103.

- LEITES (N.) 140.
 LEMAITRE (P.) 88
 LENINE 124, 129.
 LEON (A.) 12, 15, 68, 97, 182, 249,
 250, 253, 282.
 LEPARE (M.C.) 99.
 LERBET (G.) 15, 21, 26, 35, 38, 40,
 43, 53, 61, 62, 74, 84, 98, 105,
 106, 115, 123, 138, 150, 152, 157,
 159, 160, 162, 174, 177, 183, 188, 74.
 191, 197, 198, 202, 203, 204, 208,
 210, 215, 217, 222, 224, 225, 226,
 228, 229, 230, 232, 233, 253, 260,
 262, 281, 282, 283, 287, 290, 291.
 LEROY (G.) 20, 55, 68, 79, 80, 81.
 LE SENNE (R.) 49.
 LEVEILLE (A.) 123.
 LE VEUGLE (J.) 253, 254, 263, 264.
 LEVINSON (D.J.) 148
 LEVY (A.) 306.
 LEWIN (K.) 16, 79, 92, 145, 146,
 147, 148, 149, 293, 315, 322.
 LINDENGERG (D.) 99.
 LINTON (R.) 258, 301.
 LIPPITT 79, 145, 146, 147.
 LITRE 193.
 LOBROT (M.) 22, 48, 49, 50, 51,
 56, 61, 62, 73, 76, 82, 105, 106,
 115.
 LOCKE (J.) 27, 128.
 LORGE 288.
 LOYSEAU 171.
 LUCET (M.) 88.
 LUTHER (M.) 15, 247.
 MAC CA_UTHY (D.) 154, 155.
 MAC LEISH (J.) 296.
 MAIER (N.) 147.
 MAKARENKO (A.) 130.
 MALLEVILLE (G.) 189.
 MALRIEU (P.) 154.
 MANDROU (R.) 171.
 MANNHEIM (K.) 239, 333.
 MARCHAND (M.) 45, 47, 48, 60, 61,
 MARCUSE (H.) 131, 134, 142, 143.
 MARECHAL (S.) 127, 128.
 MARION (M.) 175.
 MARQUET (P.B.) 52, 54.
 MARTIN (J.Y.) 148.
 MARX (K.) 128, 129, 130, 143, 181, 188,
 192.
 MAUROIS (A.) 181.
 MAUSS (M.) 105, 140, 191, 272.
 MEDICI (A.) 154.
 MEILI (R.) 16, 48.
 MENDEL (G.) 334.
 MERLEAU-PONTY (M.) 139.
 MERTON (R.K.) 143, 152, 153.
 MESNARD (P.) 14, 120.
 METRAUX (R.) 105, 140.
 MEYERSON 194.
 MEYLAN (L.) 238.
 MIALARET (T.) 76, 77, 79, 91, 92, 93,
 99, 107.
 MICHAEL (D.N.) 235.
 MICHAUD (E.) 86.
 MILLER (G.A.) 147.

- MINISTÈRE de la JENESSE et des
SPORTS 138, 218, 220.
MOLLO (S.) 110, 177.
MONTESQUIEU 120, 121.
MONTESSORI (M.) 35, 36, 37, 38,
39, 334, 58, 70, 71, 96.
MONTMOLLIN (G. de) 74.
MORENO (J.L.) 163.
MORICE (A.) 262.
MOSCOVICI (S.) 10, 54.
MOSSE-BASTIDE (R.M.) 104.

MOUNIER (E.) 271.
MURPHY (G.) 292.
MURRAY 'H.A.) 16.

NAGEOTTE 40.
NEILL (A.S.) 331.
NIEDERHOFFER (A.) 160, 217.
NUTTIN (J.) 64.

ODIER (C.) 178.
OJEMANN 188.
OSTERRIGTH (P.) 154.
OURY (F.) 61.
OWEN (R.) 253.

PAGES (P.) 53, 74, 115, 150, 151,
153, 154, 306, 306, 313, 325, 335. QUERMONNE (J.L.) 277.
PAGES (R.) 146.
PALMADE (G.) 55, 334.
PARANQUE (P.) 202, 234.
PARROT (P.) 160, 163.
PASSERON (J.C.) 48, 49, 78, 258.
PAVLOV (Y.) 8, 131.

PEGUY (CH.) 177.
PELNARD (J.) 223.
PERDIGUIER (A.) 179.
PERETTI (A. de) 64, 115, 274, 313, 325,
334.
PERNOUD (R.) 172, 173, 175.
PESTALOZZI 68.
PHILIP (A.) 136.
PIAGET (J.) 11, 15, 16, 18, 19, 23, 38,
39, 40, 43, 44, 45, 58, 59, 63, 72, 73,
78, 89, 90, 96, 97, 100, 115, 126, 130,
143, 148, 149, 162, 155, 157, 156, 159,
165, 166, 167, 168, 188, 198, 208, 211,
213, 214, 216, 219, 221, 228, 235, 236,
238, 288, 290, 291, 298, 312, 314.
PICARD (M.) 300.
PIERON (H.) 21.
PINLOCHE (A.) 23, 55.

PISANI (E.) 267.
PLANCHARD (E.) 99.
POGNON (E.) 171, 175, 178.
PORTNOY (H.) 306.
PRINTANIER (F.) 106.
PROST (A.) 66, 68, 69, 101, 103, 104.
PROUDHON (P.J.) 128, 193.
PROUTEAU (G.) 190.

RABANT (C.) 63, 72, 99, 251.
RAFFESTIN (A.) 301.
RAHMY (M.) 43.
RAMALEY 188.
RANJARD (P.) 104.

- *RATIOCHIUS (N.) 75, 247, 250.
 RAUDE (E.) 190.
 REAVELEY (C.) 182.
 REBOUL (O.) 81, 268.
 RELACEWICZ (D.) 213.
 REGO (A.) 289.
 REISMAN (D.) 111, 112, 113, 139,
 174, 176, 183, 191, 217, 224, 235,
 241, 242, 244, 299.
 RENAUD (C.P.) 123.
 REUCHLIN (M.) 40, 312.
 REY-BELLET-MULLER (M.) 289.
 REYMOND-RIVIER (B.) 155, 156, 157,
 158, 159, 160, 162, 164, 214.
 RIAD (C.M.) 211, 213, 214.
 RICHARD (J.) 289, 290.
 RIOUX (G.) 15, 75, 194, 195, 278,
 283, 291, 294, 307, 325.
 RIPERT (A.) 175, 190, 191, 225,
 231, 233.
 ROGERS (C.) 49, 51, 52, 53, 54,
 60, 61, 64, 74, 84, 85, 100, 115,
 150, 152, 174, 296, 298, 300,
 325, 336.
 ROLLAND (R.) 177.
 ROSENTHAL (R.) 94, 101.
 RÖSSLE 285.
 ROUSSEAU (J.U.) 70, 122, 127, 128,
 142, 175, 182, 248, 249, 250, 251,
 252.
 ROUTLET 285.
 ROUX (B.) 226, 264, 267, 270, 271.
 RUBAN (R.) 276.
 RUBEL (M.) 128, 143, 181, 192.
- *SAINT SIMON 128, 130.
 SAND (G.) 179.
 SANFORD (R.) 148.
 SARTI 128.
 SARTIN (P.) 190.
 SARTRE (J.P.) 64.
 SATRE (E.) 109.
 SCHUMPETER (J.) 120, 125, 135, 142.
 SCHUYTEN (M.C.) 91.
 SCHWARTZ (B.) 267, 293, 333.
 SEGUIN (Dr) 37, 71.
 SEVE (L.) 39.
 SERVAN-SCHREIBER (J.J.) 276.
 SHANNON 322.
 SHARTLE (C.L.) 163.
 SHELDON (W.H.) 16, 48.
 SIEGEL (S.) 317.
 SIMON (J.) 94, 276, 277, 278.
 SIMON (Th.) 90, 91.
 SINCLAIR (H.) 289.
 SKIDELSKY (R.) 58.
 SKINNER (B.F.) 8, 58, 82.
 SNYDERS (G.) 7, 9, 14, 23, 53, 56, 62,
 63, 98, 109, 127, 146, 331, 332.
 SOLEM (A.) 147.
 STEEB (U.) 289.
 STOETZEL (U.) 119, 204.
 STOGDILL (R.M.) 163, 301.
 SUCHODOLSKI (B.) 62.
- TASSART (M.) 300.
 TADDEI (D.) 297.
 TALENGHANI (M.) 228.

- TAYLOR (F.B.) 258.
THORNDIKE (E.C.) 8, 284, 285, 286.
TISSOT (R.) 289, 290.
TOCQUEVILLE (A. de) 120, 121, 143, 166.
TOFFLER (A.) 7.
TOLMAN (E.C.) 8.
TOLSTOÏ (L.) 63.
TOURAINÉ (A.) 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 182, 200, 227, 242, 243.
TRAN THONG 40, 41, 73, 98.
TRICHAUD (L.) 253.

VAN BIER VLIET (J.J.) 91.
VARAGNAC (A.) 224.
VASQUEZ (A.) 61.
VAUTREY (P.) 289.
VEDEL (G.) 131.
VIAL (J.) 20, 22, 87, 94, 336.
VITELES (M.) 234.
VRIES (de) 29.

WADDINGTON 149.
WALLON (H.) 16, 40, 41, 42, 43, 44, 57, 63, 70, 72, 73, 96, 98, 100, 157, 213, 294.
WATSON 39.
WEAVER 322.
WEBER (M.) 142, 242.
WECHSLER (D.) 284, 285, 286, 287.
WELFORD (A.T.) 288.
WERTHAM (F.) 285.
WESLEY (J.) 253.
WERTHEIMER 48.

WEYERGANS (P.) 215.
WILLARD (C.) 332.
WINNINGTON (J.) 182.
WINNYDAMEN (F.) 211, 213, 214.
WITHALL 20.
WITLISKY (S.) 157.
WHITE (R.K.) 79, 145, 146, 147.
WITTWER (J.) 58, 62, 73, 100, 106, 107, 110, 116.
WOLFENSTEIN (M.) 140.
WOODWORTH (R.S.) 18.
WYLIE (L.) 104.

ZAZZO (R.) 18, 35, 39, 61, 63, 71, 72, 225.
ZEIGARNIK (B.) 322.

